aresro
L'Observatoire régional de la résilience des systèmes éducatifs en Afrique

LA RÉSILIENCE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EN AFRIQUE

Rapport de revue documentaire

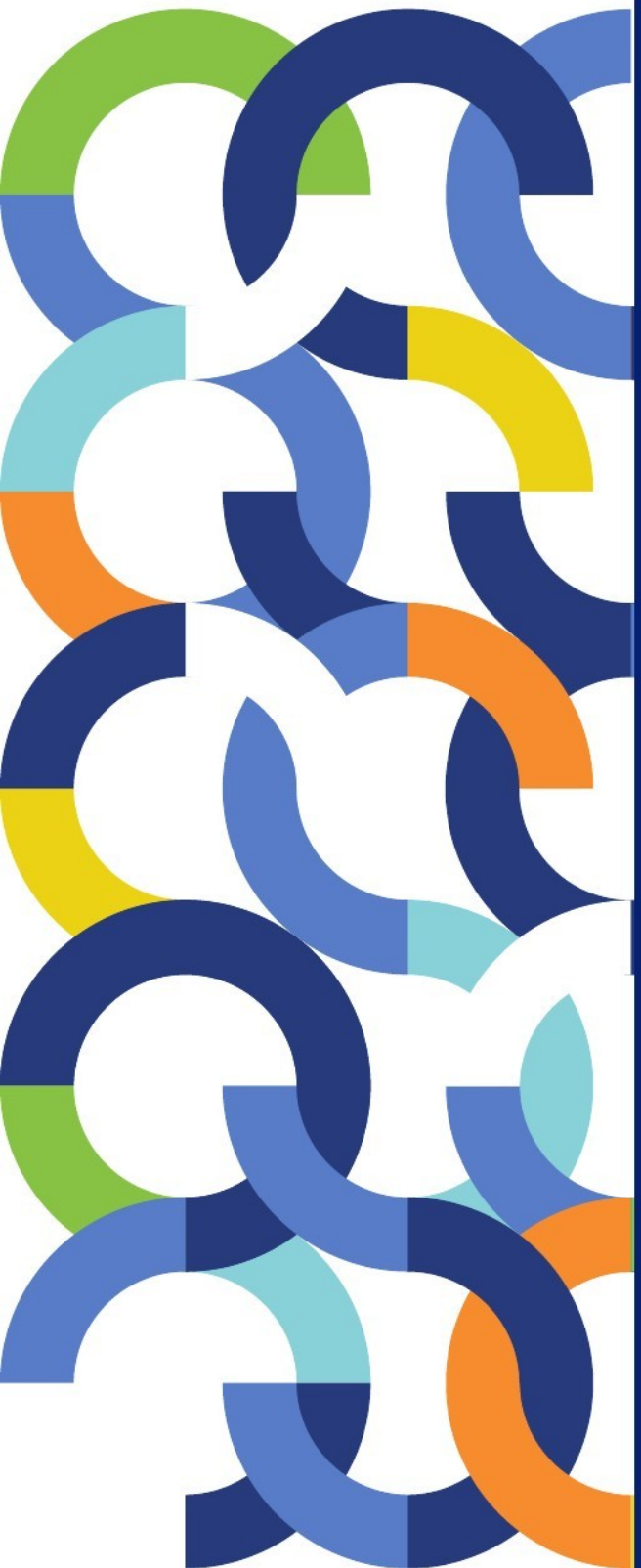
Mars 2026



GPE KIX
KNOWLEDGE INNOVATION EXCHANGE

IDRC · CRDI
International Development Research Centre
Centre de recherches pour le développement international

Canada



SOUTIEN FINANCIER

Ce travail a bénéficié du soutien du Partage de connaissances et d'innovations du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE KIX), une initiative conjointe avec le Centre de recherches pour le développement international (CRDI), Canada.

AVERTISSEMENT

Les opinions exprimées dans le présent document ne reflètent pas nécessairement celles du CRDI ou de son Conseil des gouverneurs.

AUTEURS

Roy William Mayega, Julius Ssentongo, Anthony Ssebagereka, Agnes Nyabigambo, Damalie Nsangi, William Bazeyo

SIGLES ET ACRONYMES

ARESRO	Observatoire régional de la résilience des systèmes éducatifs en Afrique (Africa Regional Education System Resilience Observatory)
CEC	Comité d'éducation communautaire
CEDEAO	Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest
COVID-19	Maladie à coronavirus 2019
CRDI	Centre de recherches pour le développement international
EAH	Eau, assainissement et hygiène
EBA	Éducation de base accélérée
EDD	Éducation en vue du développement durable
EPE	Éducation de la petite enfance
ESU	Éducation en situation d'urgence
GEC	Girls' Education Challenge (Défi pour l'éducation des filles)
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation (Global Partnership for Education)
IGAD	Autorité intergouvernementale pour le développement
KIX	Partage de connaissances et d'innovations (Knowledge and Innovation Exchange)
LEAP	Livelihood Empowerment Against Poverty (programme ghanéen de lutte contre la pauvreté)
MBSSE	Ministère de l'Enseignement de base et de l'Enseignement secondaire supérieur (Sierra Leone)
MINEDH	Ministère de l'Éducation et du Développement humain (Mozambique)
MoGCSP	Ministère du Genre, de l'Enfance et de la Protection sociale (Ghana)
ND-GAIN	Notre Dame Global Adaptation Initiative
NOSO	Régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest (Cameroun)
ONG	Organisation non gouvernementale
OSC	Organisation de la société civile
PAA	Programme d'apprentissage accéléré
PDI	Personne déplacée interne
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PRE	Plan de réponse pour l'éducation
PRH	Plan de réponse humanitaire
PSE	Plan sectoriel de l'éducation
PTN	Pratique traditionnelle néfaste

RAN	ResilientAfrica Network
RCA	République centrafricaine
RDC	République démocratique du Congo
RGRC	Réduction et gestion des risques de catastrophe
RRC	Réduction des risques de catastrophe
RSE	Résilience des systèmes éducatifs
SHS	Senior High School (enseignement secondaire supérieur, Ghana)
SIGE	Système d'information pour la gestion de l'éducation
STIM	Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
VGMS	Violence de genre en milieu scolaire
VIH/sida	Virus de l'immunodéficience humaine / syndrome d'immunodéficience acquise

REMERCIEMENTS

Le présent rapport est le fruit d'un effort collectif de l'Observatoire régional de la résilience des systèmes éducatifs en Afrique (ARESRO), un projet mis en œuvre par un consortium dirigé par le ResilientAfrica Network (RAN) de l'Université de Makerere. Nous exprimons notre profonde gratitude pour le soutien financier et stratégique qui a rendu ce travail possible. Ce travail a bénéficié du soutien du Partage de connaissances et d'innovations du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE KIX), une initiative conjointe avec le Centre de recherches pour le développement international (CRDI), Canada.

La synthèse et les analyses présentées dans ce rapport sont le fruit des contributions assidues des équipes de recherche de l'ARESRO au sein de nos institutions partenaires. Nous tenons tout particulièrement à saluer le précieux travail de nos collègues des institutions suivantes :

- Université d'Addis-Abeba
- Université de Zambie
- Université de Makerere
- Université du Ghana
- Université du Malawi
- Université de Yaoundé I
- Université Yambo Ouologuem de Bamako
- Université Cheikh Anta Diop de Dakar
- Link Community Development Uganda
- Resilience Research Centre de l'Université Dalhousie

Le contenu du présent rapport relève de la seule responsabilité des auteurs et ne reflète pas nécessairement les positions officielles des organisations qui l'ont soutenu ou des institutions partenaires.

Référence recommandée pour le présent rapport : ARESRO (2026). *La résilience des systèmes éducatifs en Afrique : rapport de revue documentaire*. ResilientAfrica Network, École de santé publique de l'Université de Makerere.

TABLE DES MATIÈRES

SIGLES ET ACRONYMES 3

REMERCIEMENTS 5

RÉSUMÉ ANALYTIQUE 7

1. INTRODUCTION 16

2. MÉTHODOLOGIE 19

3. RÉSULTATS 22

3.1 Comment la résilience des systèmes éducatifs est-elle comprise selon les contextes ? 22

3.1.1 La résilience des systèmes éducatifs comprise comme préparation aux crises et gestion des risques 22

3.1.2 La résilience des systèmes éducatifs comme continuité des apprentissages grâce à des modes d'enseignement adaptatifs et hybrides 24

3.1.3 La résilience des systèmes éducatifs comme stabilité ancrée dans les communautés en contexte de conflit 25

3.1.4 La résilience des systèmes éducatifs à travers les rôles et les priorités des parties prenantes 26

3.2 Synthèse des perturbations contextuelles des systèmes éducatifs 28

3.2.1 Chocs et facteurs de stress liés au climat 30

3.2.2 Crises de santé publique 33

3.2.3 Pauvreté 35

3.2.4 Instabilité politique et conflits 36

3.2.5 Autres facteurs de perturbation 39

3.3 Pratiques contextuelles de résilience des systèmes éducatifs 40

3.3.1 Renforcement des systèmes éducatifs nationaux 41

3.3.2 Anticipation et planification des perturbations 44

3.3.3 Prévention et atténuation des effets des perturbations 46

3.4 Équité de genre et inclusion sociale dans la RSE 47

3.4.1 Éducation des filles 47

3.4.2 Conflits et déplacements 49

3.4.3 Pauvreté et inégalités économiques 50

3.4.4 Groupes marginalisés 51

4. CONCLUSION 53

5. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 55

RÉSUMÉ ANALYTIQUE

Introduction

Dans les pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) en Afrique subsaharienne, les systèmes éducatifs évoluent de plus en plus dans des contextes marqués par des perturbations récurrentes. La question n'est plus de savoir si un choc se produira, mais quand surviendra le prochain. Qu'il s'agisse de cyclones, d'inondations et de sécheresses liés au climat qui détruisent les infrastructures scolaires, de conflits qui prennent délibérément l'éducation pour cible ou de crises de santé publique qui imposent des fermetures d'écoles prolongées, ces pressions sont persistantes.

Cette tension constante ne se contente pas d'interrompre la scolarité : elle érode les fondements mêmes des systèmes éducatifs et anéantit les progrès réalisés en matière d'accès et de qualité dans les pays touchés. Le présent rapport, qui synthétise des données probantes provenant des pays partenaires du GPE en Afrique subsaharienne, met en lumière la manière dont les pays conçoivent, selon leur contexte, la résilience des systèmes éducatifs, les perturbations qui affectent ces systèmes et les vulnérabilités qui y sont associées, ainsi que les pratiques mises en œuvre dans les pays partenaires pour faire face à ces contraintes.

Méthodologie

La présente étude repose sur une revue documentaire visant à synthétiser les données existantes sur la manière dont la résilience des systèmes éducatifs (RSE) est comprise et mise en pratique. La revue s'est concentrée sur l'analyse des documents de politique éducative, en particulier les plans sectoriels de l'éducation (PSE), ainsi que d'un large éventail de travaux universitaires et de littérature grise. Lors de la recherche documentaire, nous avons utilisé des termes reflétant la nature contextuelle et diverse de la RSE (par exemple, éducation en situation d'urgence, résilience, gestion des catastrophes) afin d'assurer une couverture exhaustive. Les pays partenaires du GPE ont été regroupés en huit sous-régions africaines afin de permettre une analyse contextualisée et comparative.

Le cadre analytique s'est appuyé sur le cadre de la RSE du GPE KIX et a appliqué une approche de synthèse narrative thématique pour examiner les principales dimensions, notamment les conceptions de la RSE, les rôles des parties prenantes, les perturbations des systèmes et les pratiques de résilience dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire ainsi que dans la formation des enseignants. La comparaison thématique entre régions et la triangulation des sources (documents de politique, travaux universitaires et littérature grise) ont permis de renforcer la rigueur, la fiabilité et la validité de l'analyse.

Résultats

Compréhension de la RSE

S'il n'existe pas de consensus mondial sur la signification de la RSE, celle-ci est comprise de diverses manières dans les pays partenaires du GPE en Afrique subsaharienne, en fonction des contextes nationaux, des risques, de l'histoire et des priorités des parties prenantes. La revue documentaire a révélé une compréhension commune selon laquelle la RSE n'est pas seulement une capacité technique, mais une fonction systémique et écosystémique qui mobilise les politiques, les institutions, les communautés, la pédagogie, les infrastructures et d'autres éléments agissant de concert pour assurer la continuité des apprentissages en cas de perturbation. Bien que le terme « RSE » soit rarement employé explicitement dans les plans nationaux d'éducation (à l'exception de quelques pays dont les plans ont été élaborés plus récemment, en particulier après la pandémie de COVID-19), le concept y est implicitement intégré à travers des stratégies axées sur la réduction des risques de catastrophe (RRC), la réponse aux crises, la gestion des risques et le renforcement des systèmes à long terme. Les pays conçoivent la RSE à travers quatre prismes interdépendants :

1. **La RSE comme préparation aux crises et gestion des risques :** dans de nombreux pays, la RSE est principalement comprise comme la préparation aux crises et la gestion des risques. Par exemple, les pays abordent et définissent la RSE à travers la préparation aux catastrophes et la planification des situations d'urgence, des infrastructures scolaires sûres et résilientes, des programmes d'enseignement intégrant la RRC et l'éducation à la paix, des structures institutionnelles de réponse aux crises, la formation des enseignants et le soutien psychosocial, ainsi que des systèmes de gestion des crises décentralisés et fondés sur les données. Ces approches visent à assurer la continuité de l'éducation pendant les crises grâce à des mécanismes de prévention, de préparation et de relèvement.
2. **La RSE comme continuité des apprentissages grâce à des modes d'enseignement adaptatifs et hybrides :** la RSE est également comprise comme la capacité du système à maintenir les apprentissages pendant les perturbations grâce à la flexibilité, à l'intégration des technologies, à la préparation des enseignants et à la diversification des canaux d'apprentissage. Ces méthodes alternatives et appuyées par la technologie comprennent l'enseignement à distance au moyen de plateformes d'apprentissage numériques, de la radio et de supports imprimés ; des modèles mixtes et hybrides ; ainsi que le renforcement des capacités des enseignants et l'appui qui leur est apporté.
3. **La RSE comme stabilité ancrée dans les communautés en contexte de fragilité et de conflit :** les pays touchés par des conflits chroniques, tels que la Somalie, le Soudan du Sud et l'Éthiopie, considèrent la RSE comme la capacité des communautés à maintenir l'éducation lorsque les systèmes nationaux sont faibles ou absents. Cela comprend notamment les écoles communautaires, le leadership et la coordination à l'échelle locale ainsi que l'offre éducative

informelle. La résilience de l'éducation s'enracine alors dans la capacité d'action locale, les structures communautaires et le capital social, ce qui permet aux apprentissages de se poursuivre malgré l'insécurité, les déplacements et l'effondrement des institutions.

4. **La RSE à travers les rôles et les priorités des parties prenantes :** la RSE est envisagée à travers les priorités et les rôles des parties prenantes, qui permettent aux systèmes éducatifs de résister aux perturbations et de maintenir la continuité des apprentissages. Les partenaires de développement mettent l'accent sur les partenariats, le financement, l'assistance technique et l'alignement de leur appui sur les cadres et programmes éducatifs mondiaux afin d'assurer la transformation, la continuité et la durabilité des systèmes, en incluant souvent les populations vulnérables. Les décideurs nationaux, quant à eux, privilégient le maintien de l'enseignement et de l'apprentissage pendant les crises et l'alignement des efforts de résilience sur les priorités nationales telles que la RRC, la consolidation de la paix et les espaces d'apprentissage sûrs.

Perturbations des systèmes éducatifs

L'analyse des plans sectoriels de l'éducation et des travaux universitaires a révélé que certains pays (et sous-régions) sont confrontés à une polycrise mêlant catastrophes liées au climat, urgences de santé publique, pauvreté et conflits politiques.

Chocs et facteurs de stress liés au climat : les catastrophes liées au climat et/ou les conflits accentuent les inégalités existantes et compromettent la résilience. Des chocs récurrents, tels que les sécheresses, les inondations et les cyclones, endommagent les écoles, déplacent les communautés et interrompent les apprentissages.

- **Corne de l'Afrique :** des pays comme la Somalie, l'Éthiopie, l'Érythrée et Djibouti sont confrontés à des sécheresses et à des précipitations irrégulières qui entraînent des fermetures d'écoles, l'insécurité alimentaire, des déplacements de population et un stress psychosocial, en particulier au sein des communautés rurales et pastorales.
- **Afrique de l'Ouest et Afrique centrale :** les inondations et les phénomènes météorologiques extrêmes détruisent des écoles ou les transforment en abris. Dans des pays comme Sao Tomé-et-Principe et la Guinée-Bissau, la malnutrition et l'insécurité alimentaire nuisent au développement cognitif, augmentent l'absentéisme et accroissent les taux d'abandon scolaire, touchant de manière disproportionnée les enfants pauvres qui dépendent des repas scolaires.
- **Afrique australe :** les sécheresses, les inondations et les cyclones perturbent la scolarité et les moyens de subsistance en Angola, en Zambie, au Zimbabwe, au Mozambique, au Malawi et à Madagascar. Des catastrophes comme le cyclone Idai ont détruit des milliers de salles de classe, privé d'éducation des centaines de milliers d'enfants et poussé des enfants vers le travail en raison de la perte de revenus des ménages.
- **Sahel et zones arides :** la sécheresse chronique et la désertification dans des pays comme la Mauritanie, le Niger, le Burkina Faso, le Mali, le Cameroun et le Soudan du Sud provoquent des crises alimentaires et une malnutrition

récurrentes, ce qui fait reculer les taux de scolarisation, de maintien et d'achèvement.

Crises de santé publique : des situations d'urgence comme la COVID-19, Ebola et le VIH/sida ont provoqué des perturbations généralisées dans les systèmes éducatifs des pays partenaires africains du GPE, affectant les acquis scolaires, le bien-être des élèves et le maintien en poste des enseignants. Les populations vulnérables, notamment les enfants orphelins et marginalisés, se heurtent à des difficultés accrues en raison des traumatismes, de la stigmatisation et de la rareté des ressources. Ces crises ont mis en évidence des lacunes en matière de préparation aux catastrophes, d'infrastructures numériques et de capacités d'enseignement à distance, comme on l'a observé dans des pays tels que le Zimbabwe, la Guinée, le Malawi et le Lesotho.

Les urgences de santé publique ont incité les pays à repenser la planification de l'éducation. Les réformes stratégiques mettent désormais l'accent sur la mise en place de systèmes résilients, capables de résister aux chocs, notamment grâce à la préparation aux situations d'urgence, aux solutions d'apprentissage numérique, au soutien psychosocial et à des mesures visant à maintenir la continuité des apprentissages pendant les crises. Par exemple, au Libéria, au Cameroun et au Kenya, les évaluations menées après la COVID-19 ont éclairé des politiques visant à soutenir les élèves vulnérables, à réduire l'attrition des enseignants et à renforcer la réponse systémique aux futurs chocs sanitaires.

Pauvreté : la pauvreté chronique et les difficultés socio-économiques compromettent gravement l'accès à l'éducation et sa qualité dans les pays partenaires africains du GPE. La pauvreté crée des obstacles financiers directs qui entraînent une scolarisation tardive, l'absentéisme et l'abandon scolaire, tout en favorisant les grossesses précoces et les mariages d'enfants. Par exemple, en Zambie, 70,6 % des enfants subissent des privations dans au moins deux dimensions du bien-être, et en Angola ainsi que dans les zones rurales de Guinée, la pauvreté contribue aux mariages précoces et à l'abandon scolaire. Du côté de l'offre, des systèmes éducatifs sous-financés peinent à faire face à l'insuffisance des infrastructures, à la pénurie d'enseignants et à la rareté des ressources.

Au Ghana, la politique de gratuité de l'enseignement secondaire supérieur (*Free Senior High School*) a mis à rude épreuve les infrastructures et le personnel, tandis qu'au Malawi, seuls 21 % des enfants issus des ménages les plus pauvres ont accès à l'éducation de la petite enfance. Le Sénégal est confronté à des classes surchargées, à des infrastructures déficientes et à une grave pénurie de tables-bancs et de salles de classe, ce qui nuit à la qualité des apprentissages. Cette combinaison de pauvreté des ménages et de systèmes sous-dotés crée un cercle vicieux qui touche de manière disproportionnée les populations vulnérables et menace l'équité, la qualité et la durabilité de l'éducation.

Conflits politiques : les conflits armés et les crises sociopolitiques perturbent gravement les systèmes éducatifs des pays partenaires africains du GPE, entraînant notamment la destruction d'infrastructures, le déplacement de populations et des faiblesses systémiques durables. Les déplacements massifs pèsent sur les systèmes éducatifs des communautés d'accueil et exigent l'intégration des réfugiés dans les

programmes scolaires ainsi que la reconnaissance de leurs diplômes, comme on l'observe en Mauritanie et au Soudan du Sud. Les attaques délibérées contre les écoles et le personnel éducatif instaurent un climat de peur, entraînant des fermetures généralisées et une baisse de la qualité de l'enseignement. Au Burkina Faso, en février 2024, plus de 5 300 écoles étaient fermées, ce qui touchait plus de 820 000 élèves et 24 000 enseignants.

Le Cameroun fait face à une double crise : Boko Haram dans l'Extrême-Nord et la crise anglophone dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, qui ont entraîné la destruction d'écoles, des enlèvements et des déplacements internes touchant plus de 1,2 million d'enfants. Les régions du nord du Nigéria connaissent un absentéisme induit par le conflit, Boko Haram prenant les écoles pour cible, tandis que le conflit dans la province de Cabo Delgado, au Mozambique, a déplacé plus de 800 000 personnes, dont près de la moitié sont des enfants. En Somalie, l'instabilité chronique a fragmenté le système éducatif, et ce sont des acteurs non étatiques qui assurent la plupart des services. De même, la République démocratique du Congo, le Soudan, l'Éthiopie et Madagascar subissent des perturbations répétées dues à des conflits prolongés, à la violence et à l'instabilité politique.

Autres facteurs de perturbation : il s'agit notamment de la pénurie et de la répartition inégale des enseignants, de la faible coordination interministérielle, de la violence et de la consommation de drogues et d'autres substances, de la surcharge des effectifs, des mariages précoces et des grossesses chez les adolescentes, ainsi que du handicap et d'autres formes de marginalisation.

Pratiques liées à la résilience des systèmes éducatifs

La plupart des pratiques relèvent du renforcement des systèmes éducatifs et s'inspirent souvent des enseignements tirés de crises comme la pandémie de COVID-19 et l'épidémie d'Ebola, dans les pays qui ont récemment élaboré de nouveaux plans sectoriels de l'éducation. Ces pratiques sont les suivantes :

1. **Infrastructures TIC :** les pays investissent dans des outils d'apprentissage numérique et d'enseignement à distance afin d'assurer la continuité de l'éducation et des apprentissages en cas de perturbation. Par exemple, l'Éthiopie, le Ghana, le Kenya et le Rwanda ont étendu leurs plateformes d'apprentissage en ligne et à distance pour atteindre les apprenants des zones reculées pendant la pandémie de COVID-19.
2. **Conception des programmes d'enseignement :** les PSE de chaque pays prévoient l'intégration de la réduction des risques de catastrophe, du changement climatique, de l'éducation à la paix et des questions de santé (par exemple, le VIH/sida au Lesotho) dans les programmes nationaux. Les pays touchés par des conflits, comme l'Éthiopie, le Kenya et la Somalie, mettent en œuvre des programmes d'apprentissage accéléré pour soutenir les enfants déplacés et non scolarisés. Les pays réforment également leurs programmes afin d'y inclure les compétences du XXIe siècle et l'apprentissage socio-émotionnel.

3. **Formation des enseignants :** le perfectionnement professionnel des enseignants porte sur la préparation aux catastrophes, le changement climatique, la pédagogie sensible aux conflits, le soutien psychosocial et les compétences pédagogiques numériques. Des pays comme le Zimbabwe, le Soudan du Sud et Madagascar formalisent les qualifications des enseignants et améliorent leurs conditions de travail.
4. **Environnement et infrastructures scolaires :** les PSE accordent la priorité à des écoles sûres, résilientes face au climat et adaptées aux enfants, y compris des espaces d'apprentissage temporaires et des installations d'eau, d'assainissement et d'hygiène (EAH). Les pays touchés par des conflits et des catastrophes, notamment le Soudan du Sud, le Cameroun et Madagascar, accordent une attention accrue aux environnements d'apprentissage sûrs et sensibles au genre ainsi qu'à l'apprentissage socio-émotionnel.
5. **Planification :** les pays élaborent des plans de contingence et de réponse humanitaire aux niveaux national, des districts et des établissements scolaires afin de prévenir et d'atténuer les perturbations actuelles et futures. Les mesures promues aux différents niveaux d'enseignement comprennent des exercices de simulation de catastrophe, des plans d'évacuation, des modes d'enseignement alternatifs et des évaluations de la sécurité environnementale. Certains pays, comme l'Ouganda, l'Éthiopie et la Mauritanie, accordent également la priorité à l'intégration des réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux.

Équité de genre et inclusion sociale

Les inégalités de genre demeurent un défi majeur dans de nombreux pays partenaires africains du GPE et ont une incidence importante sur la résilience des systèmes éducatifs. Bâtir des systèmes éducatifs résilients exige un accès inclusif et équitable à l'éducation, afin que tous les apprenants puissent poursuivre leurs apprentissages pendant les crises et se relever efficacement. Les principaux facteurs qui influent sur l'équité de genre et l'inclusion sociale sont notamment les obstacles à l'éducation des filles, les conflits et les déplacements, la pauvreté et les inégalités économiques, ainsi que l'exclusion des groupes marginalisés.

Éducation des filles : les filles se heurtent à de nombreux obstacles à l'éducation, liés à des facteurs culturels, socio-économiques et institutionnels. Les pratiques néfastes telles que le mariage d'enfants et les mutilations génitales féminines, les lourdes responsabilités domestiques, les longues distances à parcourir pour se rendre à l'école, l'insuffisance des infrastructures et la violence de genre en milieu scolaire contribuent à l'absentéisme et à des taux d'abandon élevés.

Pour remédier à ces inégalités, certains pays ont lancé des initiatives de soutien, comme les programmes communautaires au Malawi et les politiques de réintégration scolaire des filles enceintes en Sierra Leone. La politique nationale d'inclusion radicale dans les écoles (*National Policy on Radical Inclusion in Schools*) de la Sierra Leone vise à lever les obstacles systémiques en promouvant une éducation sensible au genre, en améliorant les infrastructures scolaires et en soutenant les filles marginalisées.

Conflits et déplacements : les conflits armés perturbent l'éducation en détruisant les infrastructures, en déplaçant les familles et en exposant les enfants, en particulier les filles, à des risques tels que la violence fondée sur le genre et les mariages forcés. Les PSE de pays comme le Cameroun, le Togo et le Soudan du Sud accordent la priorité au soutien des apprenants réfugiés et déplacés internes, tandis que des cadres régionaux et internationaux, comme la Déclaration sur la sécurité dans les écoles et la Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique, encouragent la protection de l'éducation en temps de crise.

Pauvreté et inégalités économiques : la pauvreté est un déterminant majeur de la fréquentation scolaire, en particulier chez les filles et les groupes vulnérables. Les pressions économiques poussent souvent les garçons à travailler et augmentent la probabilité d'un mariage précoce pour les filles. Certains pays ont mis en place des politiques de protection sociale pour atténuer ces effets. Par exemple, le programme ghanéen *Livelihood Empowerment Against Poverty* (LEAP) octroie des transferts monétaires aux ménages pauvres afin de favoriser la fréquentation scolaire des enfants, tandis que la politique d'inclusion radicale de la Sierra Leone donne la priorité à l'accès à l'éducation des apprenants défavorisés.

Groupes marginalisés : garantir un accès équitable aux apprenants marginalisés, y compris aux enfants handicapés et à ceux qui sont touchés par la pauvreté ou la violence fondée sur le genre, renforce la résilience des systèmes éducatifs. Des pays comme le Zimbabwe disposent de programmes spécifiques, tels que des services psychosociaux, l'éducation spécialisée et des initiatives de bien-être des apprenants, qui visent à soutenir les apprenants vulnérables et à garantir la poursuite de leur scolarité.

Conclusion

S'il n'existe pas de définition universellement admise de la résilience des systèmes éducatifs (RSE), les résultats montrent que sa conception varie selon le contexte national. La RSE englobe la préparation aux crises, la continuité des apprentissages grâce à des méthodes adaptatives et hybrides, l'éducation portée par les communautés dans les contextes fragiles ainsi que des priorités définies par les parties prenantes, qui intègrent les programmes nationaux et mondiaux.

Les pays concrétisent la RSE par des investissements dans les infrastructures d'apprentissage numérique ; des réformes des programmes d'enseignement portant sur la réduction des risques de catastrophe, le changement climatique et les compétences socio-émotionnelles ; la formation des enseignants ; des environnements scolaires sûrs et résilients ; et la planification de contingence. Les enseignements tirés de crises comme la COVID-19 et Ebola accélèrent ces efforts sur le continent. Les pays partenaires africains du GPE mettent également l'accent sur l'équité de genre et l'inclusion sociale dans leurs plans sectoriels de l'éducation, qu'ils considèrent comme des leviers essentiels pour bâtir des systèmes éducatifs résilients.

Les politiques s'attaquent à des obstacles tels que le mariage précoce, la pauvreté, les conflits et la violence fondée sur le genre, qui touchent de manière disproportionnée les filles et les apprenants marginalisés. Pour qu'aucun apprenant ne soit laissé pour

compte en temps de crise, les pays privilégient des politiques et des programmes ciblés et inclusifs ainsi que des efforts concertés, en particulier en faveur des filles et des enfants handicapés. Les résultats de la revue documentaire constituent donc une base de référence pour approfondir, au moyen d'entretiens qualitatifs, l'étude des significations et des pratiques de la RSE.



Enfants regagnant leur classe après la récréation.

1. INTRODUCTION

À l'échelle mondiale, les systèmes éducatifs sont confrontés à de multiples perturbations, notamment les catastrophes liées au climat, les conflits, les crises sanitaires et les défis technologiques [1]. Ces facteurs ont une incidence considérable sur l'accès à l'éducation et sa qualité, sur les infrastructures scolaires et sur les acquis d'apprentissage. Les catastrophes liées au climat, telles que les inondations, les sécheresses et les phénomènes météorologiques extrêmes, déplacent fréquemment les communautés et endommagent les écoles, compromettant la continuité de l'éducation. Près de la moitié des enfants du monde vivent dans des pays très vulnérables aux chocs climatiques, dont beaucoup sont des pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) en Afrique subsaharienne. Ces catastrophes entraînent souvent des fermetures d'écoles prolongées et des dégâts aux supports pédagogiques et aux infrastructures, touchant de manière disproportionnée les filles et d'autres groupes marginalisés [2].

De même, les conflits et l'instabilité politique dans plusieurs pays partenaires entraînent des fermetures d'écoles, le déplacement d'enfants et une vulnérabilité accrue des apprenants. Plus d'un tiers des pays partenaires du GPE sont touchés par la fragilité et les conflits, et des millions d'enfants y sont déscolarisés en raison de la violence et de l'insécurité [3,4]. L'éducation en situation d'urgence joue un rôle crucial pour la protection et la stabilité sociale [4]. La pandémie de COVID-19 a révélé à quel point les systèmes éducatifs sont fragiles.

La pandémie a en outre aggravé les perturbations des apprentissages en imposant des fermetures d'écoles prolongées et en limitant l'accès aux services essentiels de santé et de nutrition dispensés dans les écoles. Pendant la pandémie, les pays partenaires du GPE en Afrique subsaharienne ont mis en œuvre des programmes d'enseignement à distance, d'apprentissage accéléré et de rattrapage pour en atténuer les effets à court terme, même si les effets à long terme sur les systèmes éducatifs demeurent préoccupants [5]. Des défis technologiques tels que la connectivité Internet limitée, le manque de ressources numériques et les déficits d'infrastructures freinent l'adoption de solutions d'apprentissage à distance et creusent les inégalités en matière d'éducation. Les partenariats avec le secteur privé sont indispensables pour apporter l'expertise technique et les outils nécessaires à l'amélioration de la qualité des apprentissages à grande échelle dans ces pays [6,7].

La résilience est généralement comprise comme la capacité d'adaptation permettant de faire face aux menaces tout en assurant la continuité des fonctions essentielles [8]. La résilience des systèmes éducatifs (RSE) désigne, quant à elle, la capacité d'un système à anticiper les chocs tels que les pandémies, les conflits, les catastrophes naturelles ou les crises économiques, à y résister, à s'y adapter et à s'en relever, tout en garantissant à tous les apprenants un apprentissage inclusif, équitable et de qualité [9]. La résilience ne se résume pas à la survie : elle consiste aussi à permettre aux systèmes de prospérer malgré des conditions défavorables [10].

Cela suppose de déployer des stratégies d'adaptation qui empêchent l'interruption des activités d'apprentissage, tiennent compte des risques actuels et émergents et renforcent la stabilité des systèmes à long terme. Dans le secteur de l'éducation, la résilience consiste à faire en sorte que les apprentissages se poursuivent malgré les crises, que les systèmes puissent se relever rapidement et qu'ils évoluent pour mieux résister aux défis futurs [11]. Cet enjeu est essentiel pour protéger le droit à l'éducation et prévenir le recul des acquis d'apprentissage, en particulier pour les populations vulnérables.

Comme l'ont montré les travaux existants, la résilience s'exerce à plusieurs niveaux :

- **Au niveau individuel,** la résilience renvoie au développement, par les apprenants, les enseignants et les familles, de stratégies d'adaptation, de force émotionnelle et de capacités d'ajustement leur permettant de surmonter des perturbations telles que les fermetures d'écoles, les déplacements ou les traumatismes.
- **Au niveau institutionnel ou systémique,** la résilience suppose que les ministères de l'Éducation, les écoles et les communautés mettent en œuvre des politiques, des infrastructures et des pratiques qui anticipent les risques, maintiennent la prestation des services pendant les crises et innovent pour améliorer la qualité et l'équité de l'éducation.

Il est essentiel de renforcer la résilience à ces deux niveaux pour bâtir des systèmes éducatifs qui non seulement survivent aux chocs, mais en sortent aussi plus solides, plus inclusifs et mieux préparés aux incertitudes futures [3,8]. Cela exige une approche multidimensionnelle qui comprend le renforcement de la gouvernance, l'investissement dans les infrastructures et l'adoption de technologies innovantes adaptées aux contextes locaux [12]. Les gouvernements et leurs partenaires sont encouragés à accorder la priorité à l'enseignement préprimaire, à soutenir les populations d'élèves vulnérables et à intégrer des technologies éducatives adaptées au contexte afin d'améliorer les acquis d'apprentissage et la capacité d'adaptation des systèmes.

En outre, la résilience ne se limite pas à la capacité de se relever des chocs : elle englobe aussi la capacité de transformer et d'améliorer les systèmes éducatifs afin qu'ils résistent mieux aux défis futurs. Cela passe notamment par la mobilisation des communautés, le renforcement de la formation des enseignants et une répartition équitable des ressources entre les régions [13].

L'Afrique est confrontée à de multiples défis de développement, notamment le changement climatique, les pandémies, les conflits et les déplacements de population, qui ont gravement affecté les moyens de subsistance des communautés et les systèmes éducatifs, en particulier en Afrique subsaharienne [14,15]. La pandémie de COVID-19 a mis au jour les vulnérabilités de l'éducation, entraînant des fermetures d'écoles, des pertes de revenus pour les écoles privées et le passage à l'enseignement en ligne, tandis que les chocs climatiques tels que les inondations et les sécheresses continuent de perturber les infrastructures éducatives et la fréquentation scolaire [16]. Malgré ces menaces, les données sur la manière dont la résilience des systèmes

éducatifs (RSE) est comprise et mise en pratique en Afrique restent limitées, en particulier en ce qui concerne les populations vulnérables [1,17].

Au moyen d'une revue documentaire, le présent rapport vise à combler cette lacune en examinant les questions suivantes :

1. Comment la RSE est-elle comprise dans les travaux universitaires et la littérature grise portant sur les pays partenaires du GPE en Afrique subsaharienne ?
2. Quels facteurs de perturbation affectent les systèmes éducatifs des pays partenaires du GPE en Afrique ?
3. Comment la RSE est-elle mise en pratique dans le contexte des pays partenaires du GPE en Afrique subsaharienne ?
4. Les pratiques existantes en matière de RSE tiennent-elles compte des questions d'égalité de genre et d'inclusion sociale et, si oui, de quelle manière ?

Le présent rapport a été élaboré par l'Observatoire régional de la résilience des systèmes éducatifs en Afrique (ARESRO), qui s'inscrit dans l'initiative de l'Observatoire de la résilience des systèmes éducatifs du Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) et qui est mis en œuvre par un consortium dirigé par l'Université de Makerere.

2. MÉTHODOLOGIE

La recherche documentaire a suivi une démarche systématique fondée sur les méthodes de revue documentaire, afin d'assurer une couverture exhaustive des sources pertinentes. La revue documentaire s'est appuyée sur deux grandes catégories de sources :

- **Littérature grise :** documents de politique publique (stratégies, cadres et lignes directrices officiels qui orientent les pratiques) et publications d'organisations internationales et non gouvernementales, afin d'intégrer des éclairages pratiques et des perspectives politiques. Les politiques nationales et régionales, les cadres juridiques et les directives réglementaires des pays africains ciblés ont également été examinés afin de replacer les résultats dans le contexte des structures de gouvernance existantes.
- **Travaux universitaires :** articles de revues à comité de lecture, ouvrages, chapitres d'ouvrages et communications de conférences, afin de rendre compte des perspectives scientifiques sur la résilience des systèmes éducatifs et les défis qui y sont liés.

Il importe de souligner que la RSE est documentée de manière différente selon les publications dans les pays partenaires du GPE. Les termes et expressions de recherche personnalisés, identifiés comme synonymes de la résilience des systèmes éducatifs et utilisés lors de la recherche documentaire, sont les suivants :

- « Education System and Resilience »
- « Education » AND « disaster management »
- « Education system » AND « vulnerability » AND « risks »
- « Resilience of education systems »
- « Educational resilience »
- « Education in Emergencies » (EiE)
- « CSR » (acronyme utilisé pour *Résilience des Systèmes Éducatifs*)
- « Education in crisis »

En comparant les résultats entre les pays partenaires du GPE regroupés en huit sous-régions (tableau 1), le présent rapport met en évidence la manière dont la résilience des systèmes éducatifs a été façonnée par les contextes locaux.

Tableau 1 : Pays partenaires africains du GPE regroupés par sous-région

Sous-région	Pays
Afrique australe 1	Zambie, Angola, Eswatini, Lesotho, Zimbabwe
Afrique australe 2	Malawi, Comores, Madagascar, Mozambique

Sous-région	Pays
Afrique de l'Est	Ouganda, Kenya, Rwanda, Burundi, Tanzanie, Soudan du Sud
Afrique de l'Ouest francophone 1	Sénégal, Guinée-Bissau, Guinée, Côte d'Ivoire, Mauritanie
Afrique de l'Ouest francophone 2	Mali, Burkina Faso, Niger, Bénin, Togo
Afrique de l'Ouest anglophone	Ghana, Gambie, Libéria, Nigéria, Sierra Leone
Corne de l'Afrique	Éthiopie, Djibouti, Érythrée, Somalie
Afrique centrale	Cameroun, République démocratique du Congo, Tchad, République centrafricaine, République du Congo, Soudan, Sao Tomé-et-Principe

Analyse

L'analyse s'est appuyée sur le cadre du GPE KIX relatif à la résilience des systèmes éducatifs [1]. Une analyse thématique a été réalisée afin de dégager les tendances et les enseignements récurrents dans l'ensemble des documents retenus. Cette analyse a suivi une approche de synthèse narrative, qui a permis un examen nuancé et comparatif de plusieurs dimensions fondamentales de la RSE. Ces dimensions comprenaient la définition et la conceptualisation de la RSE, les rôles et responsabilités des principales parties prenantes, les perturbations qui affectent le système éducatif et les pratiques de RSE. L'analyse a porté sur l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire, ainsi que sur la formation des enseignants.

Des comparaisons thématiques ont été menées de manière systématique entre les huit sous-régions, ce qui a permis de dégager à la fois les divergences et les points communs dans la manière dont la RSE est comprise et rendue opérationnelle. Cette analyse interrégionale a apporté des éclairages précieux sur les défis propres à chaque contexte et sur les stratégies d'adaptation, en mettant en évidence les domaines d'innovation comme les lacunes persistantes. Afin de garantir la fiabilité et la validité des résultats thématiques, une triangulation a été appliquée. Elle a consisté à croiser les enseignements issus de sources diverses, notamment les documents de politique, les travaux universitaires et d'autres documents de littérature grise. En s'appuyant sur plusieurs types de données couvrant les huit sous-régions, l'analyse a permis d'acquérir une compréhension plus globale et plus crédible des politiques et des pratiques liées à la résilience des systèmes éducatifs dans des contextes variés.



Écoliers échangeant lors d'un travail de groupe en classe.

3. RÉSULTATS

3.1 Comment la résilience des systèmes éducatifs est-elle comprise selon les contextes ?

La revue documentaire a révélé que les pays partenaires du GPE en Afrique subsaharienne conçoivent la RSE de manière différente, en fonction de leurs priorités nationales, de leur histoire et des défis de résilience auxquels ils sont confrontés. De manière générale, les pays envisagent la RSE non seulement comme une capacité technique, mais aussi, de plus en plus, comme une fonction écosystémique qui exige une préparation politique, pédagogique et institutionnelle permettant d'agir de concert en temps de crise. Ils tendent à considérer la RSE comme la capacité commune des institutions, des communautés et des systèmes éducatifs à poursuivre les apprentissages, même face à une perturbation.

Si l'expression « résilience des systèmes éducatifs » n'apparaît pas explicitement dans la plupart des plans sectoriels de l'éducation des pays partenaires du GPE, le concept sous-jacent de RSE y est implicite, à travers l'accent mis sur la réduction des risques de catastrophe (RRC), l'atténuation et la gestion des risques, la réponse aux crises et le renforcement à long terme des systèmes éducatifs face à d'éventuelles perturbations futures. Si l'intensité et les sources des perturbations diffèrent, l'idée qui se dégage de la synthèse de la littérature grise et des travaux universitaires sur la RSE est que la résilience des systèmes est perçue comme la capacité proactive d'anticiper, d'absorber, de s'adapter et de se transformer tout en garantissant à tous l'accès à une éducation de qualité, en particulier aux apprenants les plus vulnérables.

Cette analyse montre que les pays conçoivent globalement la résilience des systèmes éducatifs selon un spectre, présenté ci-dessous à travers quatre prismes distincts :

1. comme la préparation aux crises et la gestion des risques ;
2. comme un défi technique consistant à maintenir les apprentissages grâce à des modes d'enseignement adaptatifs et hybrides ;
3. comme une question de survie portée par les communautés dans les contextes fragiles ou touchés par des conflits ; et
4. à travers le prisme des rôles et des priorités propres aux parties prenantes.

Ces quatre prismes, détaillés ci-dessous, ne s'excluent pas mutuellement et reflètent les priorités et les réalités opérationnelles de chaque contexte.

3.1.1 La résilience des systèmes éducatifs comprise comme préparation aux crises et gestion des risques

De manière générale, les documents de politique éducative et les travaux universitaires des pays partenaires du GPE abordent la RSE sous l'angle de la préparation aux catastrophes, de la préparation institutionnelle et de la réduction des risques. Cette conception prédomine dans les pays exposés à d'importantes

catastrophes naturelles ou urgences sanitaires, ou qui renforcent de manière proactive leurs capacités institutionnelles pour anticiper les chocs. Dans ces contextes, la résilience s'inscrit dans des cadres formels de réduction des risques de catastrophe, dans la planification des situations d'urgence et dans le développement des infrastructures.

Par exemple, Madagascar est confronté à des cyclones, des inondations et des urgences sanitaires récurrents, qui font de la préparation une préoccupation permanente des politiques publiques. Le pays conçoit la RSE comme la capacité du système à maintenir les apprentissages pendant les chocs grâce à des infrastructures sûres, à des programmes d'enseignement intégrant la réduction des risques de catastrophe (RRC) et à une planification structurée des situations d'urgence [18]. Le ministère de l'Éducation nationale a consolidé cette définition en créant un service dédié à la gestion des risques de catastrophe afin d'institutionnaliser la résilience dans la planification sectorielle [19].

En outre, les documents de politique de Madagascar témoignent d'une stratégie nationale proactive consistant à intégrer la RRC dans le programme scolaire et à créer un service dédié à la gestion des risques de catastrophe au sein du ministère de l'Éducation, à la lumière des enseignements tirés de l'impact des cyclones [18]. De même, l'approche du Malawi est ancrée dans la gestion des risques de catastrophe : elle formule la résilience à travers l'adoption de directives pour la construction d'écoles plus sûres (*Safer Schools Construction Guidelines*) et une réduction coordonnée des risques de catastrophe, en mettant l'accent à la fois sur les infrastructures physiques et sur la résilience psychosociale des ressources humaines [20].

Le Cameroun offre un exemple clair de conception de la RSE comme préparation aux crises et gestion des risques, au moyen d'un programme dédié (Programme 15) au sein de sa stratégie sectorielle de l'éducation. Le Programme 15 définit la RSE à travers les dimensions de la prévention, de la préparation et de l'atténuation des crises, dans le but d'assurer un apprentissage de qualité dans des environnements sûrs lors des urgences sanitaires, climatiques ou sécuritaires [21].

Le Kenya conçoit la RSE principalement sous l'angle de la gestion des situations d'urgence et de la capacité d'adaptation, à la lumière de son expérience de la COVID-19 et du changement climatique, et met l'accent sur la formation des praticiens de l'éducation à la RRC et à la résilience [22]. Le Libéria définit explicitement la résilience comme la capacité de se préparer à des crises telles que les épidémies et les événements climatiques, d'y répondre et de s'en relever, en insistant sur une RRC sensible au genre et sur les systèmes d'alerte précoce [23].

En Sierra Leone, la RSE est conçue à travers des réformes structurées qui permettent au système de continuer à fonctionner pendant les chocs. Après avoir traversé l'épidémie d'Ebola, la COVID-19 et des aléas climatiques récurrents, le pays considère la résilience comme un mélange de capacité de rétablissement, d'adaptabilité et de changement politique transformateur. Cela comprend la décentralisation de la prise de décision, l'investissement dans le perfectionnement professionnel des enseignants et l'utilisation de données en temps réel pour la réponse aux crises [24].

En revanche, une analyse régionale des plans sectoriels de l'éducation des pays francophones a révélé que, malgré de graves crises sécuritaires dans des pays du Sahel comme le Burkina Faso, le Mali, le Niger et le Tchad, les thèmes essentiels de la résilience et de l'éducation en situation d'urgence (ESU) sont largement absents de la plupart de ces plans, ce qui témoigne d'un décalage entre les profils de risque et la planification formelle de la préparation.

Il convient de noter qu'en Afrique, la RSE est principalement conçue à travers la préparation aux catastrophes, la préparation institutionnelle et la réduction des risques, les approches nationales mettant diversement l'accent sur des infrastructures sûres, la gestion des crises, la capacité d'adaptation et les réformes politiques afin de maintenir la continuité de l'éducation face à des chocs tels que les catastrophes naturelles, les pandémies et les crises sécuritaires.

3.1.2 La résilience des systèmes éducatifs comme continuité des apprentissages grâce à des modes d'enseignement adaptatifs et hybrides

La résilience des systèmes éducatifs est également envisagée sous l'angle de la capacité du système à maintenir les apprentissages au moyen de modalités alternatives ou appuyées par la technologie en cas de perturbation. Cette perspective reconnaît que les crises interrompent souvent la scolarité en présentiel et que la continuité doit donc reposer sur une diversification des canaux d'apprentissage. La flexibilité pédagogique et opérationnelle devrait être une condition préalable pour que les systèmes éducatifs puissent maintenir les apprentissages en cas de perturbation, souvent en tirant parti de la technologie et d'approches alternatives.

Par exemple, le PSE de la Mauritanie présente le renforcement de la résilience comme le développement de méthodes pédagogiques adaptatives, telles que l'enseignement à distance et les technologies numériques [25]. Madagascar recourt à des cours radiodiffusés et à des supports imprimés et investit dans des plateformes numériques pour combler les écarts d'accès [26]. Ces outils contribuent à maintenir les apprentissages pendant les cyclones et d'autres perturbations.

Au Nigéria, la RSE est étroitement associée aux compétences numériques, à l'apprentissage hybride et à l'adaptation des enseignants. Les parties prenantes y définissent la résilience comme la capacité du système à dispenser les apprentissages aussi bien en ligne qu'en présentiel, tout en veillant à ce que les enseignants soient en mesure d'accompagner les apprenants lors de transitions rapides [27]. Au-delà de l'enseignement à distance, le PSE du Nigéria accorde la priorité au renforcement de la confiance des enseignants et de leur capacité à accompagner les enfants qui ont vécu le traumatisme de la violence et de la guerre [28].

En Gambie, cette même idée se traduit par des efforts visant à améliorer la préparation numérique et à réhabiliter les infrastructures d'apprentissage après des événements climatiques défavorables. Les outils numériques, lorsqu'ils sont disponibles, font de plus en plus partie des stratégies nationales de continuité des apprentissages. La Sierra Leone considère également les modes d'enseignement adaptatifs comme un élément central de la résilience. Les investissements du pays dans l'enseignement à distance pendant l'épidémie d'Ebola ont jeté des bases qui ont

ensuite été consolidées pendant la COVID-19. Le perfectionnement professionnel des enseignants renforce en outre la flexibilité pédagogique [29]. Des systèmes résilients doivent donc offrir des modalités d'apprentissage diversifiées, notamment en développant l'apprentissage numérique et à distance parallèlement à des solutions peu technologiques, afin de réduire la fracture numérique et de garantir l'inclusion [30].

3.1.3 La résilience des systèmes éducatifs comme stabilité ancrée dans les communautés en contexte de conflit

Dans les pays marqués par les conflits, les déplacements de population et la faiblesse des structures étatiques, en particulier la Somalie, le Libéria, le Tchad, la République centrafricaine, la République démocratique du Congo (RDC), l'Éthiopie, l'Érythrée, le Mali, le Burkina Faso et le Soudan du Sud, la RSE est avant tout comprise comme la capacité des communautés et des acteurs locaux à maintenir l'éducation lorsque les systèmes nationaux s'effondrent. Dans les pays touchés par des conflits de grande ampleur, la gestion de l'éducation est souvent laissée aux communautés, l'État étant absent ou ne contrôlant pas une grande partie du territoire.

La communauté vient ainsi combler ce vide, et l'éducation qu'elle porte est souvent de nature informelle, en raison de l'absence d'enseignants, de matériel pédagogique et de supervision du système éducatif.

En Somalie, compte tenu de plusieurs décennies de conflit et de la présence limitée du gouvernement fédéral dans les services sociaux et dans les États fédérés, la résilience des systèmes éducatifs est essentiellement comprise comme la capacité des communautés à fournir, à gérer et à protéger les services scolaires de manière autonome [31]. La plupart des écoles somaliennes sont privées ou communautaires, et les comités d'éducation communautaires (CEC) jouent un rôle central dans la gestion des écoles, la coordination des interventions en situation d'urgence et le maintien d'une continuité minimale des services lorsque l'État n'est pas en mesure de l'assurer [32,33].

Le Soudan du Sud définit la résilience comme la capacité à maintenir la continuité de l'éducation malgré des conflits persistants et des chocs climatiques, au moyen de mesures opérationnelles telles qu'une planification de contingence axée sur les communautés et l'alignement du calendrier scolaire sur les réalités saisonnières afin de s'adapter aux contraintes environnementales [34]. La Côte d'Ivoire, quant à elle, conçoit la RSE dans un contexte de relèvement post-conflit, en s'appuyant sur des mécanismes communautaires et institutionnels tels que les clubs de messagers de la paix et les modules d'éducation civique pour absorber les chocs et maintenir la continuité [35,36].

Au Libéria, la résilience est envisagée comme une combinaison de relèvement post-crise, d'adaptation et de réforme du système. Ayant connu la guerre civile, l'épidémie d'Ebola et des chocs répétés touchant les infrastructures, le pays envisage la RSE à travers la participation communautaire, la capacité d'improvisation des enseignants, le leadership local et des partenariats extérieurs qui contribuent à renforcer les capacités et à rétablir les services éducatifs [37]. Au Soudan du Sud, la RSE est définie comme la capacité à maintenir les fonctions essentielles du système, telles que le déploiement des enseignants, la gestion des écoles et la prestation des services de

base, malgré un conflit chronique, des déplacements massifs et un financement public limité. Cette conception de la résilience privilégie la survie et une continuité minimale plutôt que la réforme [38].

3.1.4 La résilience des systèmes éducatifs à travers les rôles et les priorités des parties prenantes

L'analyse a révélé que la RSE est perçue comme un mécanisme qui permet aux systèmes éducatifs de résister aux facteurs qui les menacent et de continuer à fonctionner comme auparavant, et que les points de vue sur la RSE varient selon les catégories de parties prenantes [9,39]. Les organismes internationaux de développement mettent l'accent sur les partenariats, le financement et l'assistance technique, ainsi que sur l'alignement de l'appui extérieur à l'enseignement et à l'apprentissage sur les cadres mondiaux, afin de favoriser la transformation des systèmes, la continuité des apprentissages, le recours à des modalités d'apprentissage alternatives et la durabilité, quelle que soit la nature des perturbations.

Par exemple, au Libéria, les organismes multilatéraux et d'autres acteurs envisagent la RSE comme un ensemble d'efforts concertés et de partenariats entre les bailleurs de fonds, les organisations non gouvernementales et le gouvernement en vue de renforcer le système éducatif [40]. Certains partenaires de développement intègrent les populations vulnérables dans leur conception de la RSE. Par exemple, l'UNICEF définit la résilience comme « la capacité des enfants, des communautés et des systèmes à anticiper les stress et les chocs, à les prévenir, à y résister, à s'y adapter et à s'en relever, tout en faisant progresser les droits de chaque enfant, avec une attention particulière aux enfants les plus vulnérables et défavorisés » [41].

Au niveau national, les décideurs politiques s'intéressent davantage aux actions qui permettent de maintenir l'enseignement et l'apprentissage pendant les crises et à l'alignement de ces efforts de résilience sur les grandes priorités nationales de développement. Au Rwanda, par exemple, la RSE est façonnée par l'histoire du pays, et les efforts s'inscrivent dans le programme de reconstruction post-génocide, étroitement lié à la consolidation de la paix, à la cohésion sociale et à la prévention de futurs conflits [42,43]. La RSE ne se limite pas au maintien des services éducatifs : elle est intrinsèquement liée à la guérison et à l'unification du pays afin de prévenir toute résurgence d'un génocide. En revanche, au Mozambique, le ministère de l'Éducation et du Développement humain (MINEDH) conçoit la RSE selon un modèle de RRC (préparation, réponse aux crises et continuité des apprentissages), qui intègre la durabilité des infrastructures, la préparation des enseignants et la mobilisation des communautés [44]. Le gouvernement éthiopien accorde la priorité à la continuité de l'éducation en situation d'urgence en élaborant une stratégie et un plan de préparation, en dotant les écoles des zones exposées aux situations d'urgence de la formation et des équipements nécessaires au maintien de l'éducation, et en créant des espaces d'apprentissage sûrs et adaptés aux enfants [45]. En République centrafricaine, les parties prenantes considèrent la résilience du système éducatif comme un ensemble de réformes visant à reconstruire le système après plusieurs décennies de conflit, qui ont entravé l'exercice du droit à l'éducation pour l'ensemble des Centrafricains et des réfugiés vivant dans le pays [46].

Les acteurs locaux, tels que les communautés et les organisations de la société civile (OSC), définissent la RSE à travers des actions et des partenariats concrets, ancrés dans les communautés, qui répondent aux difficultés immédiates et protègent l'éducation à l'échelle locale. Ils envisagent la RSE en termes d'action concrète sur le terrain, de durabilité et de disponibilité des ressources nécessaires à la continuité des apprentissages, ainsi que de mobilisation continue des communautés, tout en préservant un certain degré d'autonomie [47]. D'autres acteurs, comme les enseignants, les parents et les responsables communautaires, occupent une position stratégique en première ligne du système éducatif et sont donc bien placés pour repérer les perturbations qui touchent les écoles et les communautés environnantes, faire le lien avec les autres acteurs et y répondre efficacement. Par exemple, selon les travaux disponibles, les enseignants kényans considèrent la RSE comme la capacité à s'adapter à de nouvelles méthodes pédagogiques, notamment face à l'évolution des environnements d'apprentissage et des exigences des programmes [48], tandis qu'au Sénégal, elle est décrite comme la capacité des enseignants, des formateurs et des conseillers pédagogiques à ajuster leurs pratiques, à partager leurs connaissances et à préserver l'engagement des apprenants malgré les contraintes [39].

Par ailleurs, les apprenants et les enseignants considèrent généralement la RSE comme la capacité de persévérance, l'ingéniosité et la force psychologique nécessaires pour continuer à apprendre ou à enseigner malgré l'adversité. Par exemple, au Zimbabwe, la RSE est intrinsèquement associée au bien-être des apprenants et à son influence sur leurs résultats scolaires face aux chocs environnementaux [49]. D'autres envisagent la RSE comme un processus dynamique d'adaptation personnelle et comme la capacité à fonctionner dans des environnements instables [50]. Par l'adaptation, les individus mettent en œuvre des stratégies pour surmonter les obstacles psychosociaux, économiques et culturels à l'apprentissage. Ces perspectives superposées montrent que la RSE est à la fois un processus systémique et un processus porté par les communautés. Dans les pays touchés par des conflits, comme le Mali, la RSE est perçue, pour les enseignants, comme la capacité des éducateurs à continuer d'exercer leurs fonctions malgré les menaces directes et les perturbations [51]. Cette perspective met l'accent sur la résilience personnelle et professionnelle des individus au sein du système.

Du point de vue des apprenants, la RSE renvoie également à l'ensemble des stratégies personnelles que les élèves mettent en œuvre (avec ou sans le soutien de leurs enseignants) pour surmonter les obstacles psychosociaux, économiques ou culturels et poursuivre leurs études [52,53]. De ce point de vue, les apprenants et les groupes informels la perçoivent comme un ensemble de dynamiques d'entraide, d'auto-organisation et de « survie » scolaire [54]. En définitive, la RSE a pour finalité de garantir des possibilités d'apprentissage continues, en particulier pour les populations marginalisées telles que les filles, les enfants handicapés et les apprenants vivant dans des zones isolées ou défavorisées. En renforçant les capacités d'adaptation à plusieurs niveaux, les systèmes éducatifs peuvent mieux anticiper les risques, résister aux chocs et s'en relever de manière à réduire au minimum les perturbations et à favoriser un accès équitable à une éducation de qualité.

Dans l'ensemble, il n'existe pas de conception unifiée de la RSE dans les pays partenaires du GPE en Afrique subsaharienne, car les systèmes éducatifs de ces pays font face à des défis et à des contextes qui leur sont propres. Toutefois, la plupart des pays conçoivent la RSE en termes de préparation aux crises et de gestion des risques, en mettant l'accent sur la préparation institutionnelle et sur le maintien de la continuité de l'éducation grâce à des infrastructures sûres et à la planification des situations d'urgence. D'autres privilégient des approches d'apprentissage adaptatives et hybrides afin de maintenir l'éducation pendant des perturbations telles que les pandémies. Dans les contextes fragiles ou touchés par des conflits, la résilience repose souvent sur des initiatives communautaires qui permettent de maintenir l'éducation lorsque les systèmes formels sont affaiblis par les crises. En outre, la conception de la RSE varie selon le type de parties prenantes. Par exemple, les organismes internationaux, les décideurs politiques, les communautés, les enseignants et les apprenants envisagent la résilience en fonction de leurs rôles et de leurs priorités, ce qui influe sur la manière dont ils réagissent aux perturbations.



3.2 Synthèse des perturbations contextuelles des systèmes éducatifs

En Afrique, la résilience des systèmes éducatifs est façonnée par l'interaction entre chocs aigus et facteurs de stress chroniques. Les chocs (tels que les conflits violents, les inondations, les pandémies ou les crises économiques) provoquent des perturbations brutales et souvent dévastatrices de la continuité des apprentissages, des infrastructures et des ressources humaines. Les facteurs de stress, en revanche, sont des pressions durables, telles que la sécheresse, la pauvreté persistante, le sous-financement, l'attrition élevée des enseignants et la faiblesse de la gouvernance, qui érodent progressivement la stabilité des systèmes. Ces deux phénomènes touchent de manière disproportionnée les groupes vulnérables, notamment les filles, les enfants handicapés, les apprenants des zones rurales et des zones touchées par des conflits, ainsi que les ménages pris au piège de la pauvreté.

Les travaux disponibles soulignent que, si de nombreuses recherches ont porté sur la résilience des élèves, des enseignants et des communautés, la résilience systémique, c'est-à-dire la capacité des systèmes éducatifs à anticiper les crises, à y résister et à s'y adapter, a reçu moins d'attention. Par exemple, une étude menée au Zimbabwe a montré que les enseignants stagiaires (un groupe peu considéré comme prioritaire, comme dans de nombreux pays) sont confrontés à plusieurs facteurs de stress, notamment « la peur de contracter des maladies contagieuses comme la COVID-19 pendant les épidémies, l'isolement, la stigmatisation et la mort, l'anxiété, l'incertitude, le désespoir, les difficultés économiques, l'allongement de la période de stage pratique, la fermeture des écoles, le passage de l'enseignement en présentiel à l'enseignement en ligne » [55].

D'autres facteurs de perturbation courants, tels que la faiblesse de la gouvernance du système éducatif, le sous-financement chronique et la dépendance à l'égard des financements extérieurs, aggravent les vulnérabilités, en particulier dans les pays fragiles et touchés par des conflits. La diversité régionale est également manifeste :

alors que les pays d'Afrique de l'Ouest sont aux prises avec l'héritage historique de la légitimité des programmes scolaires, ceux du Sahel et de la Corne de l'Afrique subissent les pressions cumulées des conflits prolongés, des chocs climatiques et des déplacements de population. Les urgences sanitaires comme Ebola et la COVID-19 ont touché tous les contextes, perturbant la scolarité, mettant à rude épreuve des systèmes fragiles et accentuant les inégalités d'accès et de résultats.

Des difficultés plus spécifiques affectent également la continuité des apprentissages dans les pays dotés de systèmes de gouvernance très faibles. En Érythrée, par exemple, le taux d'abandon des élèves en 11e année est très élevé, car ceux-ci cherchent à échapper au service militaire obligatoire imposé par le gouvernement, ce qui affaiblit davantage la résilience du système éducatif [56]. Nous présentons ci-dessous une synthèse des différentes perturbations et de leur prévalence géographique dans les pays partenaires du GPE en Afrique subsaharienne (tableau 2).

Tableau 2 : Synthèse des perturbations qui affectent la résilience des systèmes éducatifs, par sous-région

Sous-région	Pays	Perturbations
Afrique australe 1	Zambie, Angola, Eswatini, Lesotho, Zimbabwe	• Catastrophes liées au climat (sécheresses, inondations, cyclones et tempêtes tropicales, incendies de forêt, vagues de chaleur) et autres aléas naturels (séismes) • Difficultés socio-économiques (taux de chômage élevés, pauvreté généralisée et inégalités de revenus, insécurité alimentaire et malnutrition, infrastructures insuffisantes, impact du VIH/sida) • Instabilité politique
Afrique australe 2	Malawi, Comores, Madagascar, Mozambique	
Afrique de l'Est	Ouganda, Kenya, Rwanda, Burundi, Tanzanie, Soudan du Sud	• Conflits • Perturbations liées au climat (sécheresses, inondations, cyclones, vagues de chaleur, insécurité alimentaire, pénurie d'eau et glissements de terrain) • Difficultés socio-économiques • Instabilité politique et afflux de réfugiés

Sous-région	Pays	Perturbations
Afrique de l'Ouest francophone 1	Sénégal, Guinée-Bissau, Guinée, Côte d'Ivoire, Mauritanie	• Fragilité économique • Conflits • Facteurs de stress environnementaux
Afrique de l'Ouest francophone 2	Mali, Burkina Faso, Niger, Bénin, Togo	
Afrique de l'Ouest anglophone	Gambie, Ghana, Libéria, Nigéria, Sierra Leone	• Gouvernance • Infrastructures • Relèvement post-conflit
Corne de l'Afrique	Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Somalie	• Catastrophes liées au climat (sécheresses, inondations) • Conflits • Sécheresses prolongées et insécurité alimentaire • Instabilité politique
Afrique centrale	Cameroun, République démocratique du Congo (RDC), Tchad, République centrafricaine (RCA), République du Congo, Soudan, Sao Tomé-et-Principe	• Conflits armés et déplacements de population • Faiblesse des capacités institutionnelles

L'analyse des plans sectoriels de l'éducation et des travaux universitaires a révélé que certains pays (et sous-régions) sont principalement confrontés à des catastrophes liées au climat, à des conflits, ou aux deux. Dans de nombreux pays, ces perturbations se conjuguent, et ce cumul aggrave les vulnérabilités préexistantes, touche de manière disproportionnée les groupes marginalisés et crée un cycle dans lequel chaque crise érode la capacité du système à faire face à la suivante.

3.2.1 Chocs et facteurs de stress liés au climat

Les perturbations liées au changement climatique affectent plusieurs systèmes éducatifs des pays partenaires du GPE. Si le degré d'attention stratégique explicite accordé à ces facteurs de perturbation et la reconnaissance dont ils font l'objet (d'après la synthèse des plans sectoriels de l'éducation propres à chaque pays) varient d'un pays à l'autre, l'ensemble des données indique que le changement climatique constitue une polycrise qui aggrave les inégalités existantes et met à rude épreuve la résilience des systèmes. Les pays de la Corne de l'Afrique sont exceptionnellement vulnérables au changement climatique : des sécheresses et des inondations cycliques y perturbent l'éducation en détruisant les infrastructures, en déplaçant les communautés et en compromettant les moyens de subsistance.

Par exemple, la Somalie, l'Érythrée, l'Éthiopie et Djibouti connaissent fréquemment des épisodes climatiques qui provoquent des sécheresses prolongées et des précipitations imprévisibles, entraînant la destruction d'infrastructures scolaires, le déplacement de communautés, l'insécurité alimentaire, l'abandon scolaire et des décès, en particulier au sein des communautés rurales et pastorales. Pour les communautés pastorales, qui constituent un groupe vulnérable important, la sécheresse signifie que les enfants quittent l'école pour chercher des pâturages et de l'eau pour leurs troupeaux.

Dans le contexte socio-géographique diversifié de l'Éthiopie, ces catastrophes menacent non seulement les installations physiques, mais nuisent aussi au bien-être psychosocial des élèves et à la continuité des apprentissages.

De plus, le stress climatique a récemment été aggravé par d'autres aléas, comme l'invasion de criquets qui a frappé la Corne de l'Afrique, limitant les moyens de subsistance agricoles et perturbant le cycle scolaire. Au Mali, les événements liés au changement climatique ont notamment touché 167 écoles par des inondations, endommagé ou détruit 256 écoles, et 128 autres sont actuellement occupées par des sinistrés [57]. Ce triple effet (dégâts, destructions et réaffectation en abris) supprime directement des espaces d'apprentissage fonctionnels. De même, au Tchad, le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) a indiqué qu'à la suite de la saison des pluies de 2022, plus d'un million de personnes avaient été déplacées par les inondations et plus de 465 000 hectares de terres agricoles avaient été dévastés, ce qui a paralysé les communautés agricoles et perturbé la scolarité [58].

Par ailleurs, l'insécurité alimentaire et la malnutrition sévère constituent des facteurs de stress critiques pour les apprenants et leurs communautés, qui entravent directement le développement cognitif et la participation scolaire. Le plan sectoriel de l'éducation de Sao Tomé-et-Principe l'illustre de manière frappante en soulignant le taux élevé de malnutrition chronique chez les jeunes enfants : un enfant de moins de cinq ans sur trois souffre de malnutrition chronique modérée et un sur huit de malnutrition chronique sévère [59].

En outre, 77 % des écoles de Guinée-Bissau ont déclaré être touchées par l'insécurité alimentaire, ce qui a entraîné, entre autres, des troubles cognitifs, de l'absentéisme et des abandons scolaires [60]. En Guinée-Bissau, l'absence de cantines scolaires a été directement corrélée à une baisse significative des acquis d'apprentissage et aggrave l'abandon scolaire. Ensemble, ces problèmes de santé dégradent la qualité et l'équité de l'éducation et compromettent le potentiel de capital humain des apprenants. Les groupes vulnérables les plus touchés sont les enfants issus des ménages les plus pauvres, pour qui un repas scolaire peut constituer la principale incitation à aller à l'école.

La sous-région de l'Afrique australe est très vulnérable au changement climatique, qui agit à la fois comme un choc soudain et comme un facteur de stress à évolution lente, perturbant directement la scolarité et aggravant les vulnérabilités socio-économiques sous-jacentes. Les manifestations varient selon les zones géographiques : des pays comme l'Angola, la Zambie et le Zimbabwe connaissent de graves sécheresses, des inondations et des cyclones, tandis que d'autres sont confrontés à des inondations

récurrentes. Par exemple, dans le sud semi-aride de l'Angola, une grave sécheresse a accentué le problème existant de la migration pastorale, entraînant des fermetures d'écoles généralisées.

Dans la municipalité de Curoca, l'une des zones les plus durement touchées, 13 écoles ont fermé en raison de l'absence des élèves, et sur les 887 écoles primaires de la province de Cunene, 614 ont été touchées d'une manière ou d'une autre par la sécheresse, perturbant gravement la scolarité d'au moins 70 % des 214 000 élèves de la province. Il convient de noter que la Zambie était classée au 41e rang en matière de vulnérabilité climatique selon l'indice 2020 de la Notre Dame Global Adaptation Initiative (ND-GAIN), les effets du climat touchant de manière disproportionnée les communautés rurales et mal desservies et aggravant les inégalités éducatives existantes [61]. En outre, l'ensemble de l'archipel des Comores est très exposé aux cyclones, aux inondations, voire aux éruptions volcaniques et aux séismes [62].

De même, le Zimbabwe fait face à une « crise humanitaire complexe », l'une des pires sécheresses depuis 40 ans touchant environ 50 % de la population, dont 3,5 millions d'enfants [63]. Les effets indirects sont tout aussi dévastateurs. En Zambie, par exemple, les inondations dans le bassin du Zambèze entraînent la fermeture d'écoles, non seulement parce que les routes deviennent impraticables, mais aussi en raison des pertes de récoltes, qui détruisent les moyens de subsistance dont dépendent les familles pour financer l'éducation de leurs enfants. Ces chocs climatiques touchent de manière disproportionnée les communautés rurales tributaires de l'agriculture et les enfants vivant dans des zones basses inondables, poussant les enfants à travailler pour contribuer au revenu familial et accroissant leur risque de décrochage scolaire.

Le Mozambique, Madagascar, le Malawi et les Comores subissent des cyclones, des inondations et des sécheresses récurrents qui endommagent directement les infrastructures scolaires et perturbent gravement les calendriers scolaires. Le Mozambique est exposé à des cyclones intenses en raison de sa situation sur l'océan Indien. Le plan sectoriel de l'éducation du Mozambique indique que des cyclones comme Idai et Kenneth ont endommagé de nombreuses écoles [64]. Ces événements entraînent également la fermeture d'écoles, leur réaffectation en abris d'urgence (comme au Malawi, où des salles de classe sont transformées en abris pour les personnes déplacées internes) et coupent l'accès des élèves des zones reculées [20,64].

Les cyclones ont eu des effets considérables. Par exemple, le cyclone Idai a touché 1,8 million de personnes en 2019, détruisant plus de 3 300 salles de classe et privant environ 263 000 enfants d'accès à l'éducation. Plus récemment, en 2024, la tempête tropicale Filipo et le cyclone Chido ont endommagé 537 écoles, illustrant un cycle de destruction incessant [65]. Sur le plan géographique, les régions du nord et du littoral subissent de plein fouet les cyclones et les inondations, tandis que les zones du centre et du sud sont davantage exposées à des sécheresses dévastatrices [66]. Ces destructions sont aggravées par l'utilisation de matériaux de construction de mauvaise qualité, qui accentue la vulnérabilité des infrastructures.

De même, les régions côtières de l'est et du nord de Madagascar sont chaque année frappées par des cyclones, souvent accompagnés d'inondations et de glissements de

terrain [18,67]. À l'inverse, le sud du pays est confronté à une grave sécheresse qui, en 2021, a laissé 500 000 enfants en situation de malnutrition, créant un profond facteur de stress qui compromet le développement cognitif et la fréquentation scolaire [68]. Le caractère chronique de ces catastrophes, conjugué à l'insuffisance des systèmes d'alerte précoce, maintient le système éducatif dans un état permanent de réponse et de relèvement.

Parallèlement, des facteurs de stress chroniques tels que la sécheresse et la désertification progressive, notamment dans les pays sahéliens comme la Mauritanie, le Niger, le Burkina Faso et le Mali, ainsi que dans d'autres pays comme le Cameroun et le Soudan du Sud, sapent les conditions fondamentales de l'éducation. L'examen des plans sectoriels de l'éducation de ces pays montre que ces facteurs de stress climatiques chroniques contribuent à des sécheresses récurrentes, à des crises alimentaires et à une malnutrition persistante, associées à une baisse des taux de scolarisation, d'achèvement et de maintien [25].

Dans le même ordre d'idées, la stratégie sectorielle de l'éducation du Cameroun reconnaît que le pays fait face à des perturbations climatiques importantes et de plus en plus fréquentes, qui affectent directement les infrastructures éducatives et l'accès à l'éducation. La stratégie indique en outre que les catastrophes naturelles liées au changement climatique deviennent plus fréquentes et plus intenses, avec des effets particulièrement graves dans les régions de l'Extrême-Nord et du Nord. Les inondations constituent la principale menace climatique et touchent les départements du Mayo-Danay, du Mayo-Tsanaga et du Logone-et-Chari, tandis que les sécheresses sont un phénomène récurrent dans les régions septentrionales, contribuant à une désertification progressive qui menace les moyens de subsistance et provoque des déplacements de population [21].

3.2.2 Crises de santé publique

Les urgences de santé publique provoquent des perturbations profondes et systémiques, aux conséquences immédiates et durables sur les acquis d'apprentissage. Dans les pays partenaires, la résilience des systèmes éducatifs est constamment mise à l'épreuve par les épidémies et les pandémies, le VIH/sida, Ebola et la pandémie de COVID-19 étant les urgences sanitaires les plus marquantes à avoir affecté les systèmes éducatifs et perturbé les apprentissages. En Eswatini, pays qui présente la prévalence du VIH la plus élevée au monde, l'épidémie touche directement le corps enseignant et a engendré une importante population d'enfants orphelins et vulnérables [69]. On estime que 32 % des enfants en âge de fréquenter l'école secondaire sont orphelins, ce qui pose des défis supplémentaires au système éducatif, car ces enfants ont besoin d'un soutien scolaire, affectif et financier accru [70].

La pandémie de COVID-19 a constitué un choc systémique sans précédent dans les pays partenaires du GPE en Afrique subsaharienne : elle a entraîné des fermetures d'écoles généralisées et perturbé les calendriers scolaires, tout en révélant de graves lacunes en matière d'infrastructures numériques et de capacités d'enseignement à distance, comme en témoignent les plans sectoriels de l'éducation de la plupart des pays, tels que la Zambie, le Cameroun, la Mauritanie, le Zimbabwe et le Burundi. Au Zimbabwe, par exemple, elle a mis en évidence l'absence de planification face aux

catastrophes, ce qui a entraîné une hausse des abandons scolaires en 2020 en raison de la fermeture des écoles pour une durée indéterminée et de l'incapacité des parents travaillant dans le secteur informel à payer les frais de scolarité [71].

Pour les enseignants stagiaires au Zimbabwe, la pandémie a engendré un ensemble particulier de facteurs de stress personnels et professionnels. Il s'agissait notamment de la peur de contracter la COVID-19, de la maladie, de l'isolement, de la stigmatisation, de la mort, de l'anxiété, de l'incertitude, du désespoir, des difficultés économiques, de l'allongement de la période de stage pratique, de la fermeture des écoles et du passage de l'enseignement en présentiel à l'enseignement en ligne [55].

Les documents de politique montrent que la pandémie de COVID-19 transforme la planification stratégique, à mesure que les enseignements tirés y sont intégrés. Par exemple, le PSE 2023-2027 du Kenya a adopté un objectif stratégique consistant à « intégrer les questions transversales, pertinentes et contemporaines », et le PSE souligne que les enseignements tirés de l'impact de la COVID-19 sur l'éducation et la formation exigent un système éducatif résilient, capable de résister aux chocs émergents [22]. La stratégie du Cameroun met en évidence les perturbations causées par la pandémie de COVID-19 et prévoit que les enfants nés avant la pandémie pourraient n'atteindre que 40 % de leur productivité potentielle en raison d'une scolarité incomplète et de déficits sanitaires [21].

Le plan sectoriel de l'éducation de la Guinée, quant à lui, présente l'épidémie d'Ebola (2013-2016) comme la crise sanitaire la plus grave qu'ait connue le secteur de l'éducation. Elle a entraîné la fermeture des écoles, perturbé les calendriers scolaires, révélé les fragilités du système et, dans la période qui a immédiatement suivi l'épidémie, ramené le budget du secteur de l'éducation à 13,7 % des dépenses publiques hors service de la dette [72]. Le système éducatif guinéen a été durement éprouvé par l'épidémie d'Ebola, qui a entraîné une fermeture des écoles à l'échelle nationale pendant plus de six mois, des mises en quarantaine et la réduction des programmes scolaires [73]. Ce choc sanitaire a révélé et aggravé les faiblesses préexistantes du système. Les systèmes éducatifs du Libéria et de la Sierra Leone ont connu des difficultés similaires en raison de l'épidémie d'Ebola qui a ravagé une grande partie de l'Afrique de l'Ouest.

Au Malawi, la pandémie de COVID-19 est venue s'ajouter à des vulnérabilités existantes, telles que la forte prévalence du VIH/sida, qui touche de manière disproportionnée les élèves orphelins et vulnérables [20]. Le plan sectoriel de l'éducation du Malawi indique que les crises de santé publique accroissent l'attrition des enseignants et le nombre d'orphelins et nuisent au bien-être et à l'assiduité des élèves [20]. En outre, le plan sectoriel de l'éducation du Lesotho reconnaît que le VIH/sida engendre à la fois des difficultés immédiates, telles que la hausse de l'absentéisme, les traumatismes, la stigmatisation, la diminution de la capacité d'apprentissage et la détresse psychologique, et des pressions systémiques à long terme, notamment l'attrition des enseignants, un besoin accru de services d'orientation et de conseil, ainsi qu'une demande de structures de soutien inclusives [74].

3.2.3 Pauvreté

Des difficultés socio-économiques profondément enracinées constituent des facteurs de stress persistants qui compromettent à la fois la qualité de l'éducation et l'accès à celle-ci. La pauvreté chronique est l'un des principaux facteurs d'exclusion et d'inégalité en matière d'éducation, en particulier dans les zones rurales. En Zambie, la situation est alarmante : selon le rapport de l'UNICEF sur la pauvreté des enfants (*Child Poverty Report 2023*), 70,6 % des enfants subissent simultanément des privations dans au moins deux dimensions du bien-être [75]. La pauvreté fragilise durablement les systèmes éducatifs, du côté de la demande comme de celui de l'offre.

Du côté de la demande, la pauvreté des ménages crée des obstacles financiers directs à la scolarisation, entraînant une scolarisation tardive, de l'absentéisme et des abandons, les familles donnant la priorité à leur survie économique immédiate et les enfants étant mis au travail. Ce thème revient régulièrement dans les plans sectoriels de l'éducation du Cameroun, de la Guinée et du Rwanda, qui soulignent que le coût élevé de l'alimentation scolaire représente une lourde charge pour les parents et les familles. Du côté de l'offre, les contraintes économiques limitent fortement la capacité des gouvernements à financer convenablement leur secteur de l'éducation [21,72,76].

La pauvreté alimente d'autres perturbations, telles que les grossesses précoces et les mariages d'enfants. À propos de l'Angola, Broken Chalk relève, dans sa contribution de 2024 à l'Examen périodique universel, que la pauvreté contribue aux taux élevés de mariages d'enfants et de grossesses chez les adolescentes, et que de nombreuses familles pauvres considèrent le fait de marier leurs filles très jeunes comme une stratégie financière [77].

Cet argument rejoint le plan sectoriel de l'éducation de la Guinée, qui observe que la pauvreté crée des obstacles financiers entraînant l'abandon scolaire, le travail des enfants et les mariages précoces, les zones rurales affichant des indicateurs plus faibles [72].

Le sous-financement chronique paralyse également les systèmes éducatifs des pays partenaires africains du GPE. Au Ghana, par exemple, la politique de gratuité de l'enseignement secondaire supérieur (*Free Senior High School*, SHS) a fini par saturer les infrastructures éducatives et par mettre à rude épreuve les ressources humaines existantes, ce qui montre comment une expansion dictée par les politiques peut fragiliser un système déjà sous-financé. À Madagascar, seulement 0,4 % du budget de l'éducation est alloué à l'enseignement préprimaire, et 16 % des enfants souffrent de malnutrition aiguë, ce qui compromet gravement leur potentiel de développement [78,79]. Au Malawi, l'accès à l'éducation de la petite enfance (EPE) est inéquitable : seuls 21 % des enfants issus des ménages les plus pauvres en bénéficient, contre 55 % de ceux issus des ménages les plus riches [80].

À Sao Tomé-et-Principe, l'association de jeunesse CACAE décrit un système dans lequel les écoles publiques sont sous-financées et manquent de ressources, avec un nombre insuffisant d'enseignants et des salaires inadéquats. Les écoles manquent de matériel pédagogique et de nombreuses salles de classe nécessitent des travaux de rénovation [81]. Au Sénégal, les politiques d'austérité et le sous-financement ont accéléré la privatisation de l'éducation et entraîné une nette dégradation de la qualité

des services publics. La surcharge des effectifs et le sous-financement de certaines écoles nuisent également à la qualité des apprentissages. Par exemple, le ratio élèves-enseignant est passé de 28:1 à 42:1 entre 2010 et 2021, et un déficit considérable de 48 696 salles de classe et de 207 000 tables-bancs persiste à l'échelle nationale [82]. Il en résulte une surcharge généralisée des effectifs et des infrastructures déficientes, qui se traduisent concrètement par la généralisation des classes à double flux et des classes multigrades, en particulier dans les centres urbains comme Dakar, où l'espace est limité.

La stratégie sectorielle de l'éducation du Cameroun souligne que le pays fait face à d'importants défis liés à la pauvreté, qui affectent directement l'accès à l'éducation et sa qualité. Elle indique que le niveau de pauvreté, qui demeure élevé, constitue un frein important à la scolarisation, 21,3 % de la population vivant avec moins de 1,90 dollar des États-Unis par jour en 2021 [21]. La stratégie note également que, bien que l'enseignement soit gratuit au Cameroun, la scolarisation des couches les plus pauvres de la société reste difficile en raison du coût d'opportunité lié à la contribution du travail des enfants à la survie des ménages. La pauvreté crée ainsi un cercle vicieux dans lequel la capacité limitée des ménages se conjugue à des systèmes sous-dotés, compromettant fondamentalement l'accès à l'éducation, sa qualité et sa durabilité.

Ces difficultés socio-économiques profondément enracinées, en particulier la pauvreté chronique, compromettent gravement l'accès à l'éducation et sa qualité dans les pays partenaires africains du GPE. La pauvreté crée des obstacles financiers qui influent sur la scolarisation, l'absentéisme et l'abandon scolaire, tout en alimentant des perturbations telles que les grossesses précoces et les mariages d'enfants. Du côté de l'offre, le sous-financement chronique limite la capacité des gouvernements à financer convenablement les systèmes éducatifs, ce qui se traduit par des classes surchargées, des ressources pédagogiques insuffisantes, une rémunération inadéquate des enseignants et des infrastructures saturées. Ce cercle vicieux de la pauvreté et de systèmes éducatifs sous-dotés touche de manière disproportionnée les populations vulnérables, en particulier dans les zones rurales, et menace fondamentalement la durabilité et l'équité de l'éducation.

3.2.4 Instabilité politique et conflits

Les conflits armés et les crises sociopolitiques ont entraîné la destruction d'infrastructures éducatives, le déplacement de populations et des défaillances durables des systèmes éducatifs, avec un risque d'effondrement. Les déplacements massifs exercent une pression humanitaire considérable sur les systèmes éducatifs des régions d'accueil, comme le montrent les plans sectoriels de l'éducation de la Mauritanie et du Soudan du Sud, avec des défis tels que la saturation des infrastructures, l'intégration des réfugiés dans les programmes scolaires et la reconnaissance de leurs diplômes.

Les conflits constituent un choc majeur qui affecte les infrastructures éducatives, le personnel et le processus même d'apprentissage. Au Sahel central, des écoles sont délibérément attaquées, ce qui entraîne des fermetures massives. Au Burkina Faso, par exemple, l'ampleur est catastrophique : en février 2024, selon le ministère de

l'Éducation, 5 336 écoles étaient fermées, soit plus de 20 % des écoles du pays, ce qui touchait plus de 820 000 élèves et 24 000 enseignants [83].

Ces chiffres témoignent d'un démantèlement systématique du système éducatif dans les zones de conflit. Il convient également de noter que le secteur de l'éducation de la Guinée-Bissau subit une instabilité politique chronique depuis l'indépendance du pays en 1974, qui a culminé avec des événements tels que le coup d'État militaire de 2012, lequel a entraîné des sanctions de l'Union africaine et une intervention militaire de la CEDEAO, et s'est traduit par d'importants arriérés de salaires des enseignants, des grèves prolongées et de fréquents remaniements ministériels qui ont compromis la continuité des politiques et la mise en œuvre des programmes [60].

Sur le plan géographique, les attaques se concentrent dans les régions du nord et de l'est du Burkina Faso, dans les régions du nord et du centre du Mali (par exemple Bandiagara, Ségou, Mopti et Tombouctou) et dans les régions de Tillabéri, Tahoua et Diffa au Niger. De même, la guerre civile en Sierra Leone a détruit près de 90 % des infrastructures scolaires, créant un déficit qui pèse sur le système depuis des décennies.

La Somalie illustre un cas d'effondrement chronique et systémique dû à un conflit prolongé, qui a fait du pays l'un des États les plus fragiles au monde. Cette instabilité persistante, notamment l'effondrement de l'État en 1991, a entraîné la désorganisation des systèmes d'éducation formelle. Le contrôle limité exercé par le gouvernement fédéral a abouti à un paysage éducatif fragmenté, dans lequel des acteurs non étatiques assurent la plupart des services éducatifs.

Ces conflits armés ciblent directement l'éducation : des enseignants sont enlevés, des écoles sont détruites et un climat de peur nuit à l'enseignement et à l'apprentissage [21]. En République démocratique du Congo, le plan sectoriel de l'éducation reconnaît que les conflits sont le principal facteur qui façonne les défis éducatifs, l'insécurité persistante dans les provinces de l'est faisant peser des risques directs sur la scolarisation et la continuité des apprentissages et ayant conduit à l'élaboration d'analyses des risques et de stratégies d'atténuation spécifiques dans le cadre des efforts de reconstruction post-conflit [84].

Le Cameroun fait face à une double crise. Dans la région de l'Extrême-Nord, l'insurrection de Boko Haram, marquée notamment par l'enlèvement de 50 enseignants et responsables, a instauré un climat de peur, dégradé la qualité de l'enseignement et entraîné la destruction de 74 écoles, ce qui nécessite des investissements de reconstruction à long terme [21]. En outre, la crise anglophone dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest du Cameroun a donné lieu à des attaques systématiques contre les écoles, à des fermetures forcées et à des déplacements internes. Ces crises ont laissé plus de 1,2 million d'enfants d'âge scolaire dans le besoin d'une aide humanitaire. De même, au Nigéria, le choc le plus grave provient d'une insurrection armée prolongée, dans laquelle le groupe Boko Haram, opposé à l'éducation de type occidental, perturbe systématiquement la scolarité dans les zones où il est actif. Le nord du Nigéria demeure une zone majeure d'« absentéisme induit par le conflit » et d'instabilité, en raison de la destruction ciblée d'écoles, qui entraîne des

fermetures d'établissements et des traumatismes au sein des communautés éducatives.

Au Mozambique, le conflit dans la province de Cabo Delgado a provoqué une catastrophe en matière de droits humains et d'éducation, déplaçant plus de 800 000 personnes, dont près de la moitié sont des enfants [85]. Ce conflit a gravement compromis l'accès à l'éducation dans la région, ajoutant une complexité d'origine humaine aux défis climatiques. De même, à Madagascar, l'instabilité politique, les conflits ethniques et la pauvreté généralisée poussent les enfants vers le travail ou le mariage précoce, en concurrence directe avec l'éducation [86].

La RDC est elle aussi confrontée à l'une des situations d'urgence humanitaire les plus complexes au monde, enracinée dans des décennies de conflit, qui a gravement affecté son système éducatif. L'UNICEF (2025) indique que « plus de 2 500 écoles et espaces d'apprentissage ont été fermés au Nord-Kivu et au Sud-Kivu, privant d'école 795 000 enfants dans cette seule région » [87]. La République centrafricaine et le Soudan sont également paralysés par une violence chronique. Au Soudan, le conflit armé prolongé qui a suivi la chute d'Omar el-Béchir a provoqué la plus grande crise de déplacement interne au monde, avec 4,4 millions de nouvelles personnes déplacées à l'intérieur du pays, dont environ 2,5 millions d'enfants [88].

Aux Comores, l'instabilité politique et les grèves des enseignants provoquent des perturbations récurrentes d'origine humaine, entraînant des fermetures temporaires d'écoles et des interruptions des apprentissages, en particulier pour les élèves qui préparent des examens nationaux à fort enjeu [89].

L'Éthiopie a connu d'intenses conflits internes qui illustrent de façon saisissante ce qu'implique une attaque contre l'éducation. Par exemple, la récente guerre dans le nord de l'Éthiopie s'est accompagnée d'attaques politiques et militaires violentes contre l'éducation, qui ont coûté la vie à des membres du personnel éducatif et à des enfants et entraîné la destruction de centaines d'écoles, privant d'école des millions d'enfants. Il ne s'agit pas de simples dommages collatéraux, mais d'une tactique délibérée : comme le souligne O'Malley (2010), « les attaques contre les écoles sont devenues une tactique de guerre visant à affaiblir l'État » [90].

Les conflits armés et les crises sociopolitiques ont provoqué des perturbations généralisées et graves des systèmes éducatifs des pays partenaires africains du GPE. Ces conflits entraînent la destruction d'infrastructures, le déplacement de populations et des faiblesses systémiques durables qui menacent d'effondrement les services éducatifs. Les déplacements massifs mettent à rude épreuve les systèmes éducatifs des communautés d'accueil, tandis que les attaques délibérées contre les écoles et le personnel éducatif instaurent un climat de peur et d'instabilité.

Des pays comme le Burkina Faso, la Somalie, le Cameroun, le Nigéria, le Mozambique et la République démocratique du Congo montrent comment les fermetures d'écoles, les enlèvements et la violence induits par les conflits limitent gravement l'accès à l'éducation, touchent de manière disproportionnée des millions d'enfants et compromettent les efforts en faveur de la continuité et de l'équité éducatives.

3.2.5 Autres facteurs de perturbation

Pénurie et répartition inégale des enseignants : il convient de noter que les systèmes éducatifs présentent des vulnérabilités internes critiques, que les chocs externes mettent au jour et aggravent. La pénurie critique et la répartition inégale des enseignants qualifiés constituent un défi universel. En Zambie, par exemple, le ratio élèves-enseignant est extrêmement élevé : l'UNICEF (2023) indique qu'à l'échelle nationale, 25 % des écoles présentent un ratio élèves-enseignant de 80:1, et 10 % de l'ensemble des écoles un ratio de 112:1 [91].

Cette pénurie est particulièrement marquée dans les disciplines STIM et dans les zones rurales, une tendance confirmée dans l'ensemble de la sous-région de l'Afrique australe. Parmi les autres difficultés liées aux enseignants figurent les grèves, par exemple en Guinée et en Côte d'Ivoire, qui entraînent d'importantes pertes de temps d'enseignement. En Mauritanie, l'absentéisme des enseignants et les lacunes dans leurs compétences contribuent à une crise des apprentissages fondamentaux [25].

Faible coordination : les documents de politique ont également relevé des fragilités internes des systèmes, telles que la faible coordination interministérielle, l'allocation inefficace des ressources financières et l'insuffisance des systèmes de données, qui perturbent le bon fonctionnement du système éducatif et limitent donc fortement la capacité d'anticiper les chocs, quels qu'ils soient, et d'y répondre.

Par exemple, le plan sectoriel de l'éducation de la Guinée cite la faiblesse des mécanismes de coordination entre les trois ministères chargés de l'éducation, l'insuffisance des capacités décentralisées de planification et de gestion, la limitation des ressources financières et leur allocation inefficace, l'inadéquation des systèmes d'information pour la prise de décision ainsi que la faiblesse des pratiques d'évaluation et de contrôle comme autant de problèmes qui compromettent la capacité du système à atteindre ses objectifs et à faire face aux défis de manière adaptative [72].

Violence et consommation de drogues et d'autres substances : parmi les autres facteurs de perturbation émergents mis en évidence dans les plans sectoriels de l'éducation des pays figurent la violence en milieu scolaire, signalée dans 54 % des écoles guinéennes entre 2012 et 2017, et la consommation endémique de drogues et d'autres substances au Kenya et au Rwanda [22,76]. Le plan sectoriel de l'éducation du Kenya considère la consommation de drogues et d'autres substances comme un défi émergent nécessitant une attention stratégique ; il souligne la nécessité d'y remédier au moyen d'interventions éducatives, tout en reconnaissant que certaines approches de prévention, notamment les tactiques visant à faire peur et les témoignages, se sont révélées inefficaces et risquent même de rendre la consommation attrayante. Le plan sectoriel de l'éducation du Rwanda met l'accent sur l'enseignement de valeurs nationales qui découragent la consommation de drogues dans le cadre du renforcement de la résilience [76].

Surcharge des effectifs : la généralisation de la gratuité de l'enseignement primaire et secondaire dans de nombreux pays partenaires africains du GPE, tels que le Ghana, la Zambie et le Lesotho, a entraîné une forte hausse des effectifs sans augmentation correspondante des capacités d'accueil, d'où une surcharge des effectifs. Au Zimbabwe, les besoins sont tels qu'il faudrait plus de 1500 nouvelles écoles primaires et

plus de 3 000 nouvelles écoles secondaires pour absorber l'augmentation prévue du nombre d'apprenants [92].

Ces infrastructures scolaires, souvent peu résilientes face aux chocs climatiques, sont mal adaptées aux apprenants handicapés, ce qui renforce l'exclusion. Les groupes les plus touchés par ces défaillances systémiques sont les apprenants des écoles rurales et isolées, les enfants handicapés privés d'infrastructures accessibles et les élèves des classes surchargées, qui reçoivent un enseignement de piètre qualité.

Mariages précoces et grossesses chez les adolescentes : au Sénégal, les pratiques traditionnelles telles que le mariage précoce, ainsi que les grossesses chez les adolescentes, sont des causes majeures d'abandon scolaire chez les filles. Selon une étude, 54,43 % des élèves enceintes abandonnent l'école, tandis que seulement 15,16 % parviennent à reprendre leurs études, en moyenne après une interruption de deux ans [93]. Cette situation représente non seulement un gaspillage de l'investissement public, mais freine aussi la progression des taux nationaux d'achèvement du primaire. Les cas recensés se concentraient dans les régions de Sédhiou (30 %) et de Ziguinchor (19 %), tandis que Kolda en représentait 9 %.

Handicap et autres formes de marginalisation : les systèmes éducatifs peinent systématiquement à soutenir les enfants handicapés et les autres apprenants marginalisés. La présente synthèse a constaté que les politiques et les pratiques du secteur de l'éducation prévoient des dispositions insuffisantes pour les groupes vulnérables. Au Libéria, par exemple, une étude communautaire a constaté que très peu d'enfants handicapés ont accès à l'éducation et que les chefs d'établissement refusaient souvent d'admettre des enfants présentant un handicap modéré à sévère [94].

En résumé, les autres facteurs de perturbation auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs des pays partenaires africains du GPE comprennent une grave pénurie d'enseignants, une gouvernance défaillante et des infrastructures inadéquates, que les chocs externes viennent aggraver. Des difficultés telles que les grèves des enseignants, l'absentéisme, la violence en milieu scolaire et la consommation de substances perturbent davantage les apprentissages. La forte hausse des effectifs sans augmentation correspondante des capacités d'accueil a entraîné une surcharge des classes, tandis que les pratiques traditionnelles et le soutien insuffisant aux groupes marginalisés, notamment les enfants handicapés et les filles enceintes, aggravent les taux d'abandon et les inégalités éducatives. Ces facteurs de perturbation soulignent la nécessité urgente d'interventions ciblées pour bâtir des systèmes éducatifs plus résilients, plus inclusifs et mieux dotés en ressources.



3.3 Pratiques contextuelles de résilience des systèmes éducatifs

Afin de comprendre comment la RSE est mise en pratique selon les contextes, le présent rapport met en lumière les activités et les pratiques que les pays mènent dans le cadre de leurs plans sectoriels de l'éducation (PSE) pour renforcer la RSE, planifier en prévision des perturbations et prévenir les effets des chocs et des facteurs de stress. La

quasi-totalité des pays qui ont explicitement intégré dans leur PSE des interventions programmatiques ou des stratégies en matière de résilience l'ont fait en s'appuyant sur les enseignements tirés des effets de la COVID-19 et de l'épidémie d'Ebola en Afrique de l'Ouest.

Par exemple, le gouvernement du Libéria a, pour la première fois, inclus de manière proactive dans son PSE l'élaboration d'un cadre stratégique pour la réduction des risques de catastrophe ainsi que pour l'adaptation au changement climatique et l'atténuation de ses effets, en prévision de crises anciennes comme nouvelles [23]. Si la revue documentaire a mis en évidence des activités axées sur l'anticipation, la planification, la prévention et l'atténuation, la plupart des pratiques décrites dans les PSE concernent le renforcement du système éducatif afin qu'il résiste à toute perturbation et assure la continuité des apprentissages.

3.3.1 Renforcement des systèmes éducatifs nationaux

L'examen des politiques et des documents stratégiques propres à chaque pays a mis en évidence plusieurs actions en cours visant à renforcer la résilience des systèmes éducatifs, afin qu'ils puissent dispenser une éducation de qualité et sans interruption en cas de choc ou de facteur de stress. Dans les documents examinés, le renforcement des systèmes porte principalement sur les thèmes suivants : les infrastructures TIC, la conception des programmes d'enseignement, la formation des enseignants et la décentralisation de l'éducation.

3.3.1.1 Infrastructures TIC

Les pays renforcent leurs systèmes éducatifs en investissant dans des outils d'apprentissage numérique de pointe, dans les infrastructures de technologies de l'information et de la communication (TIC) et dans l'intégration des technologies, afin d'améliorer la qualité de l'éducation et d'assurer la continuité des apprentissages en cas de perturbation. La pandémie de COVID-19 et l'épidémie d'Ebola en Afrique de l'Ouest ont incité les pays africains à investir dans le renforcement de leurs infrastructures TIC, de leurs outils d'apprentissage numérique et d'autres mécanismes d'enseignement à distance. L'analyse des plans sectoriels de l'éducation a révélé que les PSE élaborés pendant ou après la pandémie mettent l'accent sur le renforcement des infrastructures TIC et sur leur intégration au service de la continuité des apprentissages.

Par exemple, le plan sectoriel de l'éducation 2020-2025 de l'Éthiopie met l'accent sur le développement et l'utilisation de l'apprentissage numérique, une orientation qui devrait favoriser davantage l'introduction des technologies numériques [45]. En outre, la pandémie de COVID-19 a provoqué un basculement rapide et mondial vers l'apprentissage à distance, qui a considérablement accéléré l'adoption et l'intégration des technologies éducatives. Au Ghana, par exemple, le plan national de riposte du secteur de l'éducation à la COVID-19 prévoyait des cours diffusés sur une chaîne de télévision dédiée, à la radio et sur des plateformes en ligne, les cours télévisés étant conçus en collaboration avec le Conseil national des programmes et de l'évaluation (*National Council for Curriculum and Assessment*) afin de respecter les normes approuvées [95]. Les pays investissent également dans des systèmes d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE), qui aident les gouvernements à prendre en

temps utile des décisions fondées sur des données probantes. Par exemple, le Rwanda a renforcé son SIGE afin d'assurer le suivi des apprenants, des taux d'abandon et du fonctionnement des écoles en situation d'urgence [76].

3.3.1.2 Conception des programmes d'enseignement

De manière générale, les PSE sont élaborés en fonction des perturbations, du contexte et des priorités propres à chaque pays. En conséquence, les pays (re)conçoivent leurs programmes d'enseignement afin de répondre aux problèmes auxquels leurs systèmes éducatifs sont confrontés. L'analyse des plans sectoriels de l'éducation a révélé que de nombreux pays, comme le Rwanda, le Soudan du Sud, le Lesotho, le Zimbabwe, le Malawi et le Cameroun, intègrent la réduction des risques de catastrophe, l'environnement et le changement climatique dans leurs programmes nationaux à tous les niveaux d'enseignement. Au Malawi, par exemple, le PSE promeut la plantation d'arbres, la protection de l'environnement et l'EAH, ce qui a contribué à sensibiliser les apprenants aux enjeux climatiques et à renforcer leur résilience [20].

Au Rwanda, en Sierra Leone et au Cameroun, l'accent est mis sur l'élaboration et la distribution de matériel pédagogique adapté à l'âge sur le changement climatique, destiné aux apprenants du préprimaire, du primaire et du secondaire [21,29,76]. Le Lesotho, quant à lui, pays où la prévalence du VIH/sida est élevée, met l'accent sur l'éducation complète à la sexualité, le dépistage du VIH et le conseil, ainsi que sur l'intégration des services de santé dans les programmes éducatifs [74].

Les pays gravement touchés par des conflits chroniques intègrent l'éducation à la paix dans les programmes scolaires et de formation. Par exemple, l'Éthiopie et le Kenya intègrent l'éducation à la paix dans les programmes des écoles et des établissements d'enseignement supérieur ainsi que dans les activités périscolaires, afin de doter les enfants, les jeunes et les enseignants des connaissances, des compétences et des valeurs nécessaires pour prévenir les conflits, régler les différends de manière pacifique, adopter l'apprentissage socio-émotionnel et bâtir des communautés inclusives [22,45]. Les pays touchés par des conflits ont également mis en place des programmes d'apprentissage accéléré pour les apprenants affectés par ces conflits. Par exemple, en Somalie, pays ravagé par un conflit prolongé depuis trois décennies, les investissements dans des filières éducatives alternatives telles que les programmes d'éducation de base accélérée (EBA) ont amélioré l'accès à l'éducation des enfants non scolarisés touchés par les déplacements et d'autres catastrophes [31]. Conjugués au soutien d'acteurs internationaux et d'ONG, ces programmes d'EBA ancrent progressivement une culture de la résilience au sein du système éducatif somalien.

En outre, de nombreux pays africains ont entrepris de réformer leurs programmes d'enseignement afin de répondre aux besoins actuels et futurs du système éducatif et du monde du travail. Par exemple, le Kenya et l'Ouganda ont mené des réformes curriculaires et mettent désormais en œuvre des programmes fondés sur les compétences au niveau secondaire, afin de doter les apprenants des compétences du XXIe siècle nécessaires pour réussir dans le monde d'aujourd'hui et contribuer au développement du capital humain [22,96]. La Sierra Leone met également en œuvre un programme qui dote chacun des valeurs, des connaissances, des attitudes, des

compétences et des comportements nécessaires pour vivre en harmonie avec soi-même, avec les autres et avec l'environnement naturel.

3.3.1.3 Formation des enseignants

Investir dans le perfectionnement professionnel des enseignants est une pierre angulaire du renforcement des systèmes éducatifs, et l'analyse des plans sectoriels de l'éducation fait apparaître plusieurs efforts visant à améliorer les capacités et le bien-être des enseignants. Par exemple, les PSE du Soudan du Sud, de la Sierra Leone, du Malawi et du Rwanda prévoient d'étendre la formation initiale et continue à la réduction des risques de catastrophe et aux questions liées au changement climatique. Au Zimbabwe, le PSE accorde la priorité à une formation des enseignants qui les dote des compétences nécessaires pour réagir en temps utile aux situations d'urgence, notamment en dispensant les premiers secours et en communiquant sur les risques et les dangers [97]. Dans les contextes de conflit comme celui du Cameroun, le personnel des établissements et les enseignants sont formés à fournir un soutien psychosocial aux enfants déplacés internes et réfugiés [21].

Pour renforcer davantage la résilience au Ghana, ce même plan prévoyait de renforcer les capacités des enseignants en matière d'enseignement à distance, de leur donner les moyens d'apporter un soutien psychosocial aux élèves et de rendre l'apprentissage à distance accessible aux enfants handicapés, notamment grâce à la langue des signes et au sous-titrage [95]. Le Soudan du Sud a étendu son programme d'apprentissage accéléré (PAA) afin d'y inclure la formation des enseignants à une pédagogie sensible aux conflits et à un enseignement tenant compte des traumatismes [34]. À Madagascar, le ministère de l'Éducation nationale a lancé une réforme de la politique enseignante axée sur l'évaluation, la formation et la qualification officielle des enseignants communautaires des écoles préprimaires et primaires. La réforme vise également la professionnalisation du corps enseignant et l'amélioration des conditions de travail et de la rémunération des enseignants [98].

3.3.1.4 Décentralisation de l'éducation

La revue de la littérature montre que les pays décentralisent certaines fonctions éducatives. Dans la plupart des travaux portant sur les pays partenaires du GPE, la décentralisation des fonctions liées à la RSE est perçue comme un facteur de résilience à l'échelle locale. Par exemple, des politiques telles que le Plan Émergence Madagascar de 2022 et le Plan national de décentralisation émergente de 2023 visent à renforcer la prise de décision locale en matière de prestation des services éducatifs en situation d'urgence.

En Sierra Leone, le gouvernement a institutionnalisé et décentralisé le groupe de travail sur l'éducation en situation d'urgence (*Emergency Education Taskforce*), initialement créé pour faire face à la pandémie de COVID-19 et devenu une structure permanente du système éducatif, avec dans chaque district des points focaux chargés de la prévention des situations d'urgence, de la sécurité des écoles, de la sécurité environnementale ainsi que de la planification et de la coordination de la réponse aux situations d'urgence [24]. Le groupe de travail révise et actualise la politique d'autorisation de création d'établissements scolaires (*School Establishment Approval Policy*) afin d'y inclure l'étude d'impact environnemental, fait appliquer les

recommandations relatives aux catastrophes dans le processus d'autorisation des écoles et promeut des campagnes de plantation d'arbres dans l'ensemble des écoles et des établissements d'enseignement supérieur.

3.3.2 Anticipation et planification des perturbations

Les résultats montrent que les pays adoptent une planification sensible aux crises, qui consiste à recenser et à analyser les risques que les conflits et les aléas naturels font peser sur l'éducation ainsi que leurs répercussions sur le système éducatif.

3.3.2.1 Planification sensible au climat

Les pays fréquemment touchés par des catastrophes naturelles liées au climat, telles que les tempêtes tropicales et les cyclones, ont adopté une planification sensible au climat, dans laquelle les activités de réduction et de gestion des risques de catastrophe (RGRC) sont intégrées dans leurs plans sectoriels de l'éducation (PSE). Par exemple, à Madagascar, le plan sectoriel de l'éducation (2018-2022) accorde une place à la réduction des risques et à la gestion des catastrophes dans les écoles, et des discussions sont en cours pour aligner le calendrier scolaire sur les conditions agricoles et climatiques locales afin de réduire les forts taux d'absentéisme liés aux saisons des récoltes et des cyclones. Au Mozambique, le plan sectoriel national de l'éducation met fortement l'accent sur des systèmes inclusifs, flexibles et prêts à faire face aux crises, par exemple en promouvant des infrastructures scolaires résilientes face au climat. Il préconise en outre l'alignement de la résilience de l'éducation sur les cadres nationaux de gestion des risques de catastrophe et donne aux communautés les moyens de participer aux initiatives de renforcement de la résilience grâce à la formation.

Au Malawi, le plan national d'investissement dans le secteur de l'éducation (*National Education Sector Investment Plan*, 2020-2030) intègre les principes de l'éducation en vue du développement durable (EDD) à tous les niveaux d'enseignement, en promouvant des thèmes tels que l'éducation nutritionnelle, l'EAH et la RGRC dans les écoles [20]. Le plan recommande que les programmes scolaires intègrent des éléments d'EDD, comme la plantation d'arbres et la protection de l'environnement, ce qui a contribué à sensibiliser les élèves aux enjeux climatiques et à renforcer leur résilience. La RGRC a également été érigée en priorité nationale et intégrée dans la formation des enseignants.

3.3.2.2 Planification sensible aux conflits

Au-delà du climat, les pays touchés par des crises adoptent une planification sensible aux conflits et ont élaboré des cadres pour favoriser la continuité des apprentissages et fixer des normes minimales pour l'éducation en situation de crise et de conflit. Par exemple, le gouvernement du Cameroun, en collaboration avec ses partenaires de développement, accorde la priorité à l'accès à l'éducation des enfants réfugiés et déplacés internes, comme le prévoit sa stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation (2023-2030).

La stratégie comprend une composante transversale consacrée à la « résilience du système éducatif », dont l'objectif général est de renforcer la résilience du système éducatif afin que tous les enfants touchés par les crises aient accès à un

apprentissage de qualité dans un environnement sain, sûr et protecteur [21]. Le gouvernement collabore également avec des partenaires de développement tels que la Banque mondiale, l'UNESCO et l'UNICEF pour renforcer la capacité des écoles des communautés d'accueil à accueillir les enfants réfugiés venant de République centrafricaine et du Nigéria, ainsi que les enfants déplacés internes. En outre, le personnel des établissements et les enseignants sont formés à fournir un soutien psychosocial aux enfants déplacés internes et réfugiés.

Par ailleurs, les pays confrontés à des crises prolongées ont élaboré des plans de réponse humanitaire (PRH) annuels afin de coordonner les besoins et l'action humanitaires avec la communauté humanitaire internationale. Par exemple, le PRH 2024 de l'Éthiopie prévoit des interventions immédiates, à moyen terme et à long terme pour les populations les plus vulnérables exposées à des conflits prolongés et à des aléas d'origine climatique. Le plan prévoit notamment :

1. des environnements d'apprentissage sûrs et adaptés aux enfants, avec un personnel éducatif formé à la sensibilité aux conflits ;
2. la coordination des interventions vitales ;
3. la sensibilisation aux risques de catastrophe ;
4. des environnements d'apprentissage équitables, sûrs et inclusifs ; et
5. la continuité des apprentissages grâce à des programmes d'apprentissage flexibles et adaptés (formels et non formels) [99].

Le gouvernement de l'Ouganda, premier pays d'accueil de réfugiés en Afrique [100], dispose d'un cadre politique pour l'accueil des réfugiés et s'est engagé à intégrer les réfugiés, les rapatriés et les communautés d'accueil dans le système éducatif national. En 2018, l'Ouganda a lancé un plan pluriannuel de réponse pour l'éducation (PRE) visant à offrir une éducation de qualité ciblée et à améliorer les acquis d'apprentissage de plus d'un demi-million d'enfants et de jeunes dans les communautés d'accueil de réfugiés [101].

L'Éthiopie, l'un des principaux pays d'accueil de réfugiés en Afrique, a révisé sa loi sur les réfugiés en 2019. La proclamation n° 1110/2019 relative aux réfugiés accorde aux réfugiés reconnus l'accès à l'enseignement préprimaire et primaire dans les mêmes conditions que les ressortissants éthiopiens, ainsi que l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur, à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels et à l'éducation des adultes dans la limite des ressources disponibles [102]. Ces efforts s'inscrivent dans le cadre de plusieurs traités et déclarations que les pays africains ont signés pour protéger le sort des réfugiés, notamment le Pacte mondial sur les réfugiés, la Déclaration de Nairobi de l'IGAD et la Déclaration de Djibouti sur l'éducation des réfugiés.

3.3.2.3 Planification de contingence

Les pays partenaires africains du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) mènent également des activités de planification en prévision d'éventuelles perturbations de l'éducation. Par exemple, dans le cadre de démarches participatives, les gouvernements collaborent avec les partenaires de développement et les membres

de la société civile pour élaborer et mettre en œuvre des plans de contingence aux niveaux national et infranational (États, districts et écoles) en vue de l'adaptation aux risques. Au Soudan du Sud et au Libéria, les ministères de l'Éducation aident les écoles à élaborer des plans de contingence axés sur les aléas propres à chaque localité, comme les inondations [23,34].

Ces plans comprennent notamment des normes de sécurité adaptées aux aléas locaux, des stratégies visant à limiter l'utilisation des écoles comme abris temporaires, des exercices de simulation permettant aux apprenants et aux enseignants de réagir aux menaces immédiates, des plans d'évacuation, des espaces d'apprentissage temporaires et des modes d'enseignement alternatifs pour assurer la continuité des apprentissages. En Zambie, pays confronté à des chocs climatiques récurrents, le plan sectoriel de l'éducation s'engage à intégrer la politique relative au changement climatique dans le système éducatif afin de renforcer la durabilité environnementale et de promouvoir la résilience climatique en tant que moteur essentiel du secteur [61].

3.3.3 Prévention et atténuation des effets des perturbations

3.3.3.1 Environnement et infrastructures scolaires

La résilience à long terme repose sur des infrastructures inclusives, sûres et durables, y compris les salles de classe, et certains pays partenaires du GPE prennent des mesures préventives pour protéger les infrastructures des écoles et des établissements d'enseignement supérieur contre les catastrophes naturelles. Ainsi, les pays touchés par des catastrophes naturelles et des crises politiques ont accordé la priorité aux infrastructures éducatives et aux environnements d'apprentissage sûrs dans leurs plans sectoriels de l'éducation. Par exemple, le Soudan du Sud s'est engagé à réviser et à actualiser les normes et directives de construction des écoles et des autres établissements d'enseignement afin d'y intégrer des méthodes et des matériaux de construction résilients face au climat, en particulier dans les zones à fort risque d'inondation [34].

De même, le plan sectoriel de l'éducation du Zimbabwe reconnaît que les bâtiments scolaires doivent être construits de manière à résister aux contraintes environnementales tout en offrant des environnements d'apprentissage sûrs [97]. L'intégration de la gestion des risques de catastrophe dans le cadre de planification zimbabwéen confirme en outre que les perturbations liées au climat peuvent compromettre l'accès à l'éducation, endommager les biens matériels, interrompre les processus d'apprentissage et mettre à rude épreuve des ressources déjà limitées. Madagascar s'associe à l'UNICEF pour construire, dans les collèges, des salles de classe adaptées aux enfants et résistantes aux cyclones, comprenant des installations d'EAH sensibles au genre, des terrains de sport et des composantes environnementales telles que la plantation d'arbres, tandis que le Malawi a adopté des directives pour la construction d'écoles plus sûres (*Safer Schools Construction Guidelines*), qui se sont traduites par la construction de bâtiments scolaires résistant aux catastrophes naturelles, en particulier aux inondations, aux séismes et aux sécheresses [20].

Le gouvernement de la Sierra Leone procède à une cartographie des risques et des dangers dans les écoles afin d'éviter que des écoles soient construites dans des zones

exposées aux catastrophes, déplace des écoles hors des zones connues pour être à haut risque, plante des arbres dans les écoles et intègre l'éducation au climat dans le programme scolaire [29]. Le Soudan du Sud, avec le soutien du GPE et de l'UNICEF, a accordé la priorité à la reconstruction des écoles dans les zones touchées par les inondations et les conflits, notamment au moyen d'espaces d'apprentissage temporaires et d'installations d'EAH.

Dans les contextes touchés par des conflits, les pays s'efforcent d'offrir des environnements sains, sûrs et protecteurs à tous les enfants vivant dans des zones de crise. Par exemple, la stratégie sectorielle de l'éducation du Cameroun prévoit des infrastructures scolaires conformes aux normes éducatives, la mise en place d'espaces d'apprentissage temporaires et des primes de fidélisation pour les enseignants exerçant dans des zones difficiles [21]. Le PSE du Soudan du Sud accorde la priorité à l'amélioration des politiques visant à rendre les environnements scolaires sûrs et propices aux apprentissages, ainsi qu'à la réalisation d'évaluations destinées à vérifier que les écoles offrent un environnement adapté aux enfants et satisfont aux exigences minimales, notamment en matière d'eau potable, d'électricité et d'installations d'EAH [34]. En Éthiopie, le gouvernement fournit des espaces d'apprentissage temporaires, des fournitures scolaires, des repas scolaires, des installations d'EAH, des programmes scolaires accélérés et un soutien psychosocial [45]. Par ailleurs, la Mauritanie met l'accent sur l'intégration progressive des réfugiés dans son système éducatif, en tenant compte de leurs besoins spécifiques et en veillant à ce que les avantages accordés aux réfugiés profitent également aux communautés d'accueil, afin d'éviter les tensions sociales [25].



3.4 Équité de genre et inclusion sociale dans la RSE

Les inégalités de genre persistent dans les pays partenaires africains du GPE et ont une incidence importante sur la résilience des systèmes éducatifs. Il est essentiel de réduire ces disparités de genre pour renforcer la résilience des systèmes éducatifs, car des systèmes résilients doivent être inclusifs et équitables pour pouvoir anticiper efficacement les chocs, les absorber, s'y adapter et s'en relever, tout en préservant l'accès et la qualité pour tous les apprenants. Les travaux universitaires et les documents de politique examinés accordent la priorité à plusieurs questions clés, notamment l'accès des filles à l'éducation, les effets des conflits et des déplacements, la pauvreté et les disparités économiques, ainsi que les difficultés rencontrées par les groupes marginalisés. Ces questions interdépendantes, présentées ci-dessous, sont essentielles pour comprendre et réduire les inégalités sociales plus larges.

3.4.1 Éducation des filles

Les inégalités de genre compromettent l'accès à l'éducation, en particulier pour les filles. Dans les pays partenaires africains du GPE, l'éducation des filles se heurte à de nombreux défis, enracinés dans un ensemble complexe de facteurs culturels, socio-économiques et institutionnels. Ces obstacles limitent non seulement l'accès des filles à la scolarité, mais aussi leur capacité à rester à l'école et à y réussir. En Éthiopie, par exemple, les obstacles à l'éducation des filles résultent d'une combinaison

multidimensionnelle de facteurs institutionnels, socio-économiques et culturels qui entravent l'accès des filles à l'école et la poursuite de leur scolarité. Ces obstacles comprennent les pratiques traditionnelles néfastes (PTN), telles que le mariage d'enfants et les mutilations génitales féminines, qui interrompent l'éducation des filles et entraînent souvent un abandon précoce. Les filles assument fréquemment une part disproportionnée des responsabilités domestiques, notamment les tâches ménagères et la prise en charge de proches, ce qui réduit le temps et l'énergie qu'elles peuvent consacrer à leur travail scolaire et entraîne des retards, de l'absentéisme et une baisse des résultats scolaires.

En outre, les longues distances que de nombreuses filles doivent parcourir pour se rendre à l'école, en particulier en milieu rural, les exposent à des risques pour leur sécurité et à la fatigue, ce qui décourage encore davantage leur fréquentation scolaire. L'inadéquation des infrastructures scolaires, l'absence d'un enseignement sensible au genre et l'accès limité à des installations sanitaires contribuent également à un environnement d'apprentissage peu accueillant et peu sûr pour les filles [45]. De plus, la violence de genre en milieu scolaire (VGMS) et l'absence d'alimentation scolaire excluent de manière disproportionnée les filles et les apprenants les plus pauvres [103]. Ces enjeux ont été pris en compte dans les lois portant modification de la loi sur l'éducation (*Education Amendment Acts*) de certains pays partenaires africains du GPE.

Au Niger et au Tchad, les taux de mariage précoce restent parmi les plus élevés au monde, ce qui contribue à des taux d'abandon élevés chez les filles. Dans le même ordre d'idées, la Guinée présente la deuxième proportion la plus élevée d'Afrique de l'Ouest, après le Mali, de filles mariées ou en union avant l'âge de 15 ans [72]. Le mariage précoce et les grossesses précoces ou non désirées entraînent directement l'abandon scolaire des filles, et les régions où la prévalence du mariage précoce est élevée affichent systématiquement des taux d'accès à l'éducation plus faibles et des indices de parité entre les sexes nettement inférieurs aux moyennes nationales [72]. En Éthiopie, l'insuffisance de la formation des enseignants aux questions de genre se traduit par un soutien inadéquat aux besoins éducatifs spécifiques des filles [45]. Par ailleurs, le Malawi a lancé des programmes communautaires pour soutenir l'éducation des filles en milieu rural [104], tandis que la Sierra Leone a donné la priorité aux politiques de réintégration scolaire des élèves enceintes [105].

Pour lever les obstacles à l'éducation des filles dans les pays partenaires africains du GPE, il faut une approche globale qui s'attaque aux normes culturelles, aux difficultés socio-économiques et aux insuffisances institutionnelles. L'autonomisation des filles par l'éducation profite non seulement aux individus, mais favorise aussi un développement social et économique plus large, ce qui fait de l'égalité de genre dans l'éducation une priorité essentielle pour un progrès durable.

Des initiatives sont en cours pour améliorer l'éducation des filles. Par exemple, la politique nationale d'inclusion radicale dans les écoles (*National Policy on Radical Inclusion in Schools*) de la Sierra Leone constitue un cadre transformateur conçu pour garantir à tous les enfants un accès équitable à l'éducation, en particulier à ceux qui ont toujours été marginalisés, comme les filles [106]. Cette politique s'attaque aux multiples obstacles à l'éducation des filles, notamment la pauvreté, le mariage

précoce, les grossesses précoces, les responsabilités de prise en charge de proches et la stigmatisation liée au handicap, à la grossesse et à la parentalité. Elle vise à démanteler les obstacles systémiques en supprimant les pratiques discriminatoires qui excluent les filles enceintes et les jeunes mères, en apportant un soutien ciblé aux filles issues des communautés pauvres et rurales, en renforçant la formation des enseignants aux méthodes sensibles au genre et inclusives, en améliorant les infrastructures scolaires et en mobilisant les communautés pour faire évoluer les normes sociales néfastes.

Malgré la persistance de difficultés telles que la pauvreté, la rareté des ressources et des inégalités de genre profondément ancrées, cette politique témoigne de la ferme volonté de la Sierra Leone d'inclure pleinement les filles et les groupes marginalisés dans l'éducation, dans le but de rompre les cycles de pauvreté et de favoriser le développement national. Elle s'inscrit dans le droit fil des engagements internationaux en faveur de l'égalité de genre et de l'éducation pour tous, ce qui souligne la détermination de la Sierra Leone à autonomiser les filles grâce à une éducation inclusive.

3.4.2 Conflits et déplacements

Les conflits armés ont des effets profondément dévastateurs sur l'éducation des enfants en Afrique et compromettent leur droit fondamental d'apprendre et de s'épanouir. Les établissements d'enseignement deviennent fréquemment des cibles délibérées pendant les conflits, ce qui entraîne la destruction d'infrastructures essentielles et la suspension, voire l'interruption totale, des programmes scolaires [107]. Au-delà des dégâts matériels, le chaos des conflits armés contraint les familles à fuir leur foyer, provoquant des déplacements massifs qui touchent de manière disproportionnée les femmes et les filles. Ces déplacements exposent les filles à des risques accrus, tels que la violence fondée sur le genre, l'enrôlement dans des groupes armés, les mariages précoces et forcés et les grossesses précoces, qui entravent tous gravement leur accès à une éducation sûre et équitable.

L'interruption de la scolarité réduit non seulement le niveau d'instruction, mais perpétue aussi les cycles de pauvreté et de marginalisation sociale, limitant les perspectives d'avenir des filles et des femmes [107]. En Somalie et au Soudan du Sud, les conflits et les déplacements en cours creusent encore les disparités de genre dans l'éducation [3]. En République centrafricaine, l'UNICEF (2023) met en évidence un problème critique : environ un enfant en âge de fréquenter l'école primaire sur quatre n'est pas scolarisé, et plus de la moitié de ces enfants sont des filles [108]. Ce constat souligne les effets disproportionnés des crises en cours sur l'éducation des filles, qui reflètent des inégalités de genre et des obstacles systémiques profondément enracinés. Les perturbations causées par les conflits, les déplacements et l'instabilité économique compromettent gravement l'accès des filles à l'éducation et la qualité de celle-ci, aggravant leurs vulnérabilités et limitant leurs perspectives d'avenir.

Il est essentiel de renforcer la résilience du système éducatif pour atténuer ces effets, afin que les écoles puissent s'adapter et continuer d'offrir des environnements d'apprentissage sûrs, inclusifs et équitables, même en temps de crise. Pour relever ces défis, il faut des stratégies globales qui protègent les espaces éducatifs, soutiennent

les populations déplacées, mobilisent les communautés pour remettre en question et transformer les normes néfastes, et promeuvent des politiques sensibles au genre, afin que les filles comme les garçons puissent poursuivre leur scolarité, même en période de conflit.

Certains pays touchés par des conflits armés et des déplacements de population s'engagent, dans leur PSE, à aider les enfants touchés et vulnérables à poursuivre leurs apprentissages. Par exemple, le PSE du Cameroun accorde la priorité à la scolarisation des réfugiés, des personnes déplacées internes (PDI) et des communautés d'accueil grâce à un soutien ciblé et à la priorité donnée aux infrastructures et au déploiement du personnel dans les régions qui accueillent d'importantes populations déplacées (en particulier l'Extrême-Nord, le Nord-Ouest et le Sud-Ouest [NOSO] ainsi que l'Est) [21]. Le PSE du Soudan du Sud, pour sa part, prévoit l'organisation, au niveau des États, de conférences sur l'éducation des filles avec des responsables communautaires influents, afin de lever les principaux obstacles et de dégager des solutions soutenues localement [34].

3.4.3 Pauvreté et inégalités économiques

La pauvreté est l'un des principaux facteurs qui déterminent si les enfants, en particulier les filles, vont à l'école, les ménages les plus pauvres étant les plus exclus de l'éducation dans le monde. Par exemple, les données du programme *Girls' Education Challenge* (GEC) ont montré que, pour des groupes vulnérables tels que les familles pauvres et les réfugiés, la pauvreté constituait un obstacle majeur à l'accès à l'éducation [109]. Dans de nombreux pays, la pauvreté économique dresse d'importants obstacles à l'accès à l'école en raison des coûts directs et des coûts d'opportunité.

De nombreux garçons quittent l'école en raison du coût d'opportunité de l'éducation et choisissent plutôt de travailler pour subvenir à leurs besoins ou à ceux de leur famille. Pour les filles, la pauvreté se conjugue à des pratiques sociales néfastes, les familles en difficulté économique étant plus susceptibles d'organiser des mariages précoces. Les pressions liées à l'emploi des jeunes constituent un autre facteur de stress lié à la pauvreté au Burkina Faso, où les jeunes sont poussés à se lancer dans des activités génératrices de revenus plutôt qu'à poursuivre leur scolarité, en particulier dans les zones d'orpaillage artisanal ; cette pression économique influe à la fois sur la scolarisation et sur le maintien à l'école, notamment au post-primaire et au secondaire [35]. De même, au Malawi, les apprenants se heurtent à des obstacles comparables, enracinés dans les inégalités de genre, la pauvreté et les rôles traditionnels attribués à chaque sexe limitant souvent leur accès à l'éducation [20].

Plusieurs politiques clés s'attaquent aux effets de la pauvreté et des inégalités économiques sur l'éducation, dans le but de protéger et de maintenir les possibilités d'apprentissage des enfants concernés. Par exemple, au Ghana, le ministère du Genre, de l'Enfance et de la Protection sociale (MoGCSP) soutient l'équité de genre au moyen de politiques telles que la politique nationale en matière de genre, qui vise à améliorer l'accès des filles à l'école. Le PSE du Ghana met l'accent sur le déploiement de programmes clés de protection sociale, comme le programme *Livelihood Empowerment Against Poverty* (LEAP), qui octroie des transferts monétaires à plus de

200 000 ménages pauvres, en particulier à ceux qui ont à charge des enfants orphelins et vulnérables.

Le programme LEAP favorise la fréquentation scolaire au moyen de transferts monétaires conditionnels, ce qui se traduit, pour les enfants bénéficiaires, par des taux de scolarisation et d'assiduité ainsi que des dépenses d'éducation plus élevés que pour leurs camarades de classe. Il aide les familles à faire face aux frais de scolarité tels que l'achat de manuels et de vêtements [110].

En Sierra Leone, le ministère de l'Enseignement de base et de l'Enseignement secondaire supérieur (MBSSE) a adopté la politique nationale d'inclusion radicale dans les écoles (2021) afin d'améliorer l'accès à une éducation de qualité des populations les plus marginalisées, en mettant particulièrement l'accent sur l'enseignement de base et l'enseignement secondaire. Elle accorde en particulier la priorité aux enfants handicapés, aux filles (notamment les filles enceintes et les élèves qui sont parents), aux enfants des zones rurales et aux enfants issus de ménages à faible revenu [29]. Cette politique vise à offrir des cadres d'apprentissage inclusifs, à aider les apprenants vulnérables, à mobiliser les familles et les communautés et à promouvoir un environnement politique favorable.

3.4.4 Groupes marginalisés

Lorsque les systèmes éducatifs garantissent aux filles et aux groupes marginalisés un accès et une participation équitables, ils favorisent la cohésion sociale et donnent aux communautés les moyens de se relever et de s'adapter plus efficacement en temps de crise [11]. Dans certains pays partenaires africains du GPE, comme le Zimbabwe, les ministères de l'Éducation se concentrent sur les besoins des apprenants les plus marginalisés et favorisent l'inclusion dans l'éducation au moyen de services psychosociaux, de l'éducation spécialisée et de programmes de bien-être des apprenants [97]. Chacun de ces programmes, qui couvrent le préprimaire jusqu'au secondaire, comprend le repérage des apprenants handicapés et la définition des moyens de les soutenir.

En répondant aux besoins des apprenants marginalisés, notamment des apprenants handicapés et de ceux qui sont touchés par la violence fondée sur le genre ou par la pauvreté, le système renforce sa capacité à maintenir un accès équitable et une éducation de qualité dans des conditions variables. En outre, la collaboration avec d'autres ministères et la fourniture d'un soutien psychosocial renforcent la capacité du système à répondre à l'ensemble des besoins des apprenants, favorisant ainsi un environnement éducatif à la fois protecteur et adaptable face aux tensions sociales et économiques.



Écolières pendant une séance de coloriage en classe.

4. CONCLUSION

La résilience des systèmes éducatifs est comprise de manière différente dans les pays partenaires africains du GPE, en fonction de leurs priorités, de leur histoire et des défis ou perturbations qui y prévalent. Au moyen d'une analyse thématique approfondie des documents disponibles, notamment des documents de politique, la présente revue documentaire a mis en lumière la manière dont les pays partenaires africains du GPE conçoivent la résilience des systèmes éducatifs et la mettent en pratique dans différents contextes. La revue montre que le concept est encore en évolution et qu'il est dynamique, selon le contexte, la nature des perturbations et d'autres facteurs. Dans l'ensemble, l'analyse a montré que les pays perçoivent généralement la RSE comme la capacité collective des institutions, des communautés et des systèmes éducatifs à maintenir les apprentissages malgré les perturbations.

Bien que l'expression « résilience des systèmes éducatifs » ne soit ni largement ni explicitement utilisée, en particulier dans la plupart des documents de politique publique examinés, il a été observé que ces documents reconnaissent les liens entre l'éducation et des notions connexes telles que la vulnérabilité, les perturbations, les catastrophes, l'éducation en situation d'urgence et la résilience. L'analyse des documents de politique a révélé que certains gouvernements se sont engagés à utiliser l'éducation pour promouvoir la RRC et l'équité, soutenir la consolidation de la paix et renforcer la résilience dans les contextes touchés par des crises. L'expression « résilience des systèmes éducatifs » a gagné en importance et en visibilité à la suite de la pandémie de COVID-19, qui a interrompu la scolarité de millions d'apprenants dans le monde.

L'analyse des plans sectoriels de l'éducation et des travaux universitaires a révélé que les pays africains sont confrontés à une conjonction de catastrophes liées au climat et de conflits qui aggrave les vulnérabilités préexistantes, touche de manière disproportionnée les groupes marginalisés et crée un cercle vicieux dans lequel chaque crise érode davantage la capacité du système à résister à la suivante. Par conséquent, la caractéristique essentielle d'un système éducatif résilient face à des perturbations diverses est sa capacité proactive à anticiper, à absorber, à s'adapter et à se transformer, en garantissant un accès continu à une éducation de qualité pour tous, en particulier pour les apprenants vulnérables.

Dans l'ensemble, les pays abordent cette résilience à travers quatre prismes : la préparation aux crises et la gestion des risques ; le maintien des apprentissages grâce à des modes d'enseignement adaptatifs et hybrides ; la survie portée par les communautés (la capacité d'action des communautés et des acteurs locaux pour maintenir les apprentissages) dans les contextes fragiles ; et les rôles et priorités propres aux parties prenantes de l'écosystème. Ces perspectives se recoupent souvent et reflètent les réalités concrètes et les priorités de chaque pays.

Selon les documents de politique examinés, les pays mènent plusieurs activités liées à la mise en pratique de la RSE, en particulier en matière de renforcement des systèmes. Les pays renforcent leurs systèmes éducatifs afin de mieux faire face aux crises futures

en intégrant des stratégies telles que le recours aux infrastructures TIC, la refonte des programmes d'enseignement, la formation des enseignants et la décentralisation dans leurs plans sectoriels de l'éducation, qui constituent des documents clés de la programmation éducative dans les pays partenaires africains du GPE. Ces pratiques s'appuient largement sur l'expérience de la pandémie de COVID-19 et de l'épidémie d'Ebola en Afrique de l'Ouest, qui ont gravement perturbé les systèmes éducatifs en entraînant la fermeture des écoles. L'équité de genre et l'inclusion sociale occupent également une place importante dans les PSE des pays partenaires africains du GPE.

La synthèse de ces documents de politique a montré que les pays mettent en avant l'équité de genre et l'inclusion et en font une priorité dans leur planification stratégique du système éducatif, en tant que levier pour garantir la résilience des systèmes éducatifs. Ils soulignent les inégalités de genre (découlant de facteurs tels que le mariage précoce, la pauvreté, les conflits et la violence fondée sur le genre), qui nuisent de manière disproportionnée aux filles et aux apprenants marginalisés et limitent leur accès à une éducation de qualité.

Certains pays, comme le Malawi et la Sierra Leone, ont lancé des initiatives pour soutenir l'éducation des filles, notamment des politiques de réintégration scolaire des filles enceintes et des politiques éducatives inclusives sur le plan du genre. Par conséquent, pour surmonter ces défis et bâtir des systèmes éducatifs résilients, des politiques ciblées adaptées au contexte, des programmes inclusifs et des efforts concertés sont indispensables. Il est essentiel d'accorder la priorité à l'éducation des filles et de soutenir les groupes vulnérables, notamment les enfants handicapés, pour garantir que personne ne soit laissé pour compte en temps de crise.

Les résultats de la présente revue documentaire indiquent que la RSE est un concept relativement nouveau, qui commence à apparaître dans les principaux documents de politique éducative, en particulier les PSE. L'emploi explicite de cette terminologie, ainsi que les pratiques associées à la RSE, ont nettement progressé après la pandémie de COVID-19. En définitive, passer de la compréhension de la résilience des systèmes éducatifs à sa mise en pratique exige une évolution délibérée des politiques et des pratiques. Pour les décideurs politiques, cela signifie dépasser la gestion réactive des crises pour intégrer la RSE au cœur des documents de politique éducative, en particulier des plans sectoriels de l'éducation. Sur le terrain, les responsables de l'éducation doivent accorder la priorité à des interventions et à des modèles inclusifs, afin que les groupes les plus vulnérables ne soient pas laissés pour compte lors de la prochaine perturbation, qui est inévitable.

Pour la suite, les activités de recherche porteront sur l'étude des significations et des pratiques de la RSE au moyen d'entretiens avec les principales parties prenantes, notamment des représentants des pouvoirs publics, des éducateurs et des communautés. Il est essentiel de poursuivre l'étude de ce sujet car, à mesure que les catastrophes liées au climat et les conflits régionaux évoluent, les cadres actuels risquent de devenir obsolètes. Seule une recherche soutenue et fondée sur des données probantes nous permettra d'affiner ces stratégies d'adaptation, afin que les systèmes éducatifs africains ne se contentent pas de se relever des chocs, mais se transforment pour y résister.

5. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Cameron, L., et al., *Education System Resilience*. 2024, Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange: Washington, DC, USA, and Ottawa, Canada.
2. GPE, *Climate Smart Education Systems Initiative: Progress Report 2024 (January–December)*. 2024, Global Partnership for Education.
3. GPE, *Supporting Education in Contexts of Fragility and Conflict*. 2024, Global Partnership for Education.
4. Cameron, L., et al., *Supporting Children's Access and Retention in Education in Emergency, Fragile and Conflict-Affected Contexts*. 2024, Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange (GPE KIX).
5. Namatende-Sakwa, L., C. Langsford, and S. Lewinger, *COVID-19 and Education in Africa*. 2022, Taylor & Francis.
6. GPE KIX, *From Commitment to Action: Advancing the Use of AI in Education in Africa through Regional Collaboration and Knowledge-Sharing*. 2025 [consulté le 12 février 2026]. Disponible à l'adresse : https://www.gpekix.org/blog/commitment-action-advancing-use-ai-education-africa-through-regional-collaboration-and.
7. Distance Learning Institute, *Distance Education in Africa: Challenges and Collaborative Innovations*. 2025 [consulté le 12 février 2026]. Disponible à l'adresse : https://distancelearning.institute/growth-philosophy/distance-education-africa-challenges-innovations/.
8. Folke, C., et al., Resilience thinking: integrating resilience, adaptability and transformability. *Ecology and Society*, 2010. 15(4).
9. Duelks, J., et al., Identification of methodologies to quantify education system resilience: A scoping review. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 2023. 97: p. 103967.
10. Global Partnership for Education (GPE), *Republic of Congo: Television and Radio Lessons to Promote Learning*. 2024.
11. GPE, *Evidence for System Transformation Brief: Education Resilience*. 2024, Global Partnership for Education.
12. ADBI, *Building Resilience in Education Systems*. 2025, Asian Development Bank Institute.
13. African Union, *Educate an African Fit for the 21st Century: Building Resilient Education Systems for Increased Access to Inclusive, Lifelong, Quality, and Relevant Learning in Africa* (thème de l'année 2024 de l'Union africaine). 2024, African Union Commission: Addis Ababa, Ethiopia.
14. Segura, A., et al., Resilience and psychopathology among victimized youth in residential care. *Child Abuse & Neglect*, 2017. 72: p. 301–311.

15. Sandoval-Hernández, A. and P. Białowolski, Factors and conditions promoting academic resilience: A TIMSS-based analysis of five Asian education systems. *Asia Pacific Education Review*, 2016. 17(3): p. 511–520.

16. World Bank Group, *The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses*. 2020, World Bank: Washington, DC. Disponible à l'adresse : https://documents1.worldbank.org/curated/en/365801588601466966/pdf/The-COVID-19-Pandemic-Shocks-to-Education-and-Policy-Responses.pdf.

17. Raghunathan, S., A. Darshan Singh, and B. Sharma, Study of resilience in learning environments during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 2022. Frontiers Media SA.

18. Andriamanalinarivo, R., A.E. Faly, and J. Herman Randriamanalina, *Madagascar, a Country Resilient to the Effects of Hazards and Protected from Damage for Sustainable Development*. 2019.

19. Rabenoro, M. and J. de la Croix, Resilience and adaptation of the education system in Madagascar: Lessons from cyclones and the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Development*, 2022. 94: p. 102663.

20. Ministry of Education, Malawi, *National Education Sector Investment Plan 2020–2030*. 2020.

21. Ministry of Economy, Planning and Regional Development, Cameroon, *2023–2030 Education-Training Sector Strategy*. 2023.

22. Ministry of Education, Kenya, *National Education Sector Strategic Plan 2023–2027*. 2024.

23. Ministry of Education, Liberia, *Education Sector Plan 2022/23–2026/27*. 2022.

24. Jain, C. and J. Bergmann, *Bridging Data and Decision-Making in Education. Evidence Review: Exploring the Role of the Middle Tier in Low- and Middle-Income Countries*. 2026, UNICEF Innocenti: Florence.

25. Government of Mauritania, *National Education Sector Development Programme PNDSE III (2023–2030)*. 2024.

26. Kulbrandstad, L.I. and J.C. Randrianarisoa, Bridging the gap: Alternative education strategies during school closures in Madagascar. *Journal of Education for Sustainable Development*, 2023. 17(1): p. 45–62.

27. Afolabi, F. and O.A. Olajuyigbe, Building resilience in education for academic continuity during disruption. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 2022. 7(1): p. 13–21.

28. Federal Ministry of Education, Nigeria, *Education for Change: A Ministerial Strategic Plan (2018–2022)*. 2018.

29. Government of Sierra Leone, *Sierra Leone Education Sector Plan 2022–2026*. 2022.

30. UNICEF Europe and Central Asia Regional Office, *Building Resilient Education Systems beyond the COVID-19 Pandemic: Considerations for Education Decision-Makers at National, Local and School Levels*. 2020, UNICEF: Geneva, Switzerland.

31. Ministry of Education, Culture and Higher Education, Somalia, *National Education Sector Strategic Plan 2022–2026*. 2022.

32. Abubakar, S., Somali community resilience and response to education in emergencies following the collapse of the central government in 1991: A case study of FPENS's community-driven initiatives. *SERJ – SERDEC Educational Research & Development Centre*, 2025. 6.

33. World Bank Group, *Somalia – Education for Human Capital Development Project (P172434): Report and Financial Statements for the Year Ended 31 December 2022*. 2023, World Bank: Washington, DC.

34. Ministry of General Education and Instruction, South Sudan, *General Education Sector Plan 2023–2027*. 2023.

35. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, Burkina Faso, *Plan Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF) 2017–2030*. 2017.

36. Upadhyay, A. and A. Taddese, *EdTech in Senegal: A Rapid Scan*. 2020, EdTech Hub.

37. Sumaworo, M., Challenges of higher education in Liberia and possible solutions. *Journal of Asian and African Social Science and Humanities*, 2023. 9(1): p. 22–33.

38. Naylor, R. and L. Tabet, Education system resilience in South Sudan: Between fragility and sustainability. *International Journal of Educational Development*, 2022. 93: p. 102641.

39. Mendenhall, M., et al., *Education in Emergencies: Evidence for Strengthening Systems*. 2022, Brookings Institution Press: Washington, DC.

40. Hardy Agueh, K.A., *Liberia's Higher Education: An Agenda for Virtual and Distance Education in Urban and Rural Settings*. 2015.

41. UNICEF, *Risk-Informed Education Programming for Resilience: Guidance Note*. 2019, UNICEF: New York.

42. Milligan, J.A., The model of the never again: Civic education and memory in Rwanda. *Comparative Education Review*, 2020. 64(3): p. 501–521.

43. Hilker, L.M., The role of education in driving conflict and building peace: The case of Rwanda. *Prospects*, 2011. 41(2): p. 267–282.

44. Martinez, E., Building resilience in education systems: A case study of Mozambique's response to climate and conflict shocks. *International Journal of Educational Development*, 2021. 87: p. 102501.

45. Federal Ministry of Education, Ethiopia, *Education Sector Development Programme VI (ESDP VI) 2013–2017 E.C. (2020/21–2024/25 G.C.)*. 2021.

46. Nguyen, R. and M. Keppel, Education system resilience in the Central African Republic: From emergency to sustainability. *Prospects*, 2020. 49(3–4): p. 223–237.

47. Kwaah, C.Y. and M. Nishimuko, Improving school quality in junior high schools in Ghana: Teachers' myth and reality of a decentralization policy. *SAGE Open*, 2023. 13(3): p. 21582440231188559.

48. Mugo, J.K., I. Rutenberg, and S. Babb, Teacher adaptation to curriculum reform in a shifting educational landscape: The case of Kenya's competency-based curriculum (CBC). *International Journal of Educational Development*, 2023. 96: p. 102687.

49. Munyaradzi, C. and P. Mweli, Exploring interconnection of rural female learners' psychological resilience and academic achievement amidst climate change in Zimbabwe. *Journal of Ecohumanism*, 2025. 4(4): p. 388–403.

50. Theron, L.C., The everyday ways that school ecologies facilitate resilience: Implications for school psychologists. *School Psychology International*, 2016. 37(2): p. 87–103.

51. Loua, S., State of play of girls' and women's education in Mali: Constraints and challenges. *OpenEdition*, 2018. 78: p. 103–113.

52. Cissé, R., S. Moussa, and A.S. Fall, *Girls' Schooling in Senegal: Between Progress and Disruptions*. 2021, Liens: Dakar, Senegal.

53. Turyamureeba, S., *Building Resilience in Students: Strategies for Coping with Stress and Adversity*. 2024.

54. Ndiaye, A., Les étudiants à l'épreuve de la précarité : stratégies de survie et dynamiques de solidarité. *Éthique et économique*, 2013. 10: p. 1.

55. Marenyenya, M., Exploring student teachers' stressors on teaching practice in the COVID-19 era in Masvingo District, Zimbabwe. *International Journal of Studies in Inclusive Education*, 2024. 1(1): p. 76–84.

56. Human Rights Watch, *"They Are Making Us into Slaves, Not Educating Us": How Indefinite Conscription Restricts Young People's Rights, Access to Education in Eritrea*. 2019, Human Rights Watch.

57. APA, *Mali: Over 264,000 Are Victims of Natural Disasters*. 2024 [consulté le 12 février 2026]. Disponible à l'adresse : https://apanews.net/natural-disasters-affect-over-264000-people-in-mali/.

58. Bahal'okwibale, M. and M. Woldegiorgis, *Chad Accelerates Its Race to Adapt to Climate Change. What's Next?* 2023, United Nations Development Programme (UNDP). Disponible à l'adresse : https://www.undp.org/blog/chad-accelerates-its-race-adapt-climate-change-whats-next.

59. Ministério da Educação, Cultura e Formação, São Tomé and Príncipe, *Carta de Política Educativa São Tomé e Príncipe (Visão 2022)*. 2012.

60. Ministère de l'Éducation Nationale, Guinea-Bissau, *Programme Sectoriel de l'Éducation de la Guinée-Bissau (2017–2025)*. 2017.

61. Ministry of Education, Zambia, *Strategic Plan 2022–2026*. 2022, Government of Zambia.

62. UNCTAD, *Building Resilience in Small Island Developing States: A Compendium of Research*. 2021, United Nations Conference on Trade and Development: Geneva, Switzerland.

63. UNICEF, *Report on Zimbabwe Drought Crisis*. 2024.

64. Ministry of Education and Human Development, Mozambique, *Plano Estratégico da Educação 2020–2029*. 2020.

65. UNICEF, *Mozambique Humanitarian Situation Report*. 2024.

66. Mutote, D., R. Stieg, and W. dos Santos, Geographic vulnerability of Mozambique and its educational challenges in the face of climate change. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2024. 19(e0000): p. 1–15.

67. Marchetta, F., D. Sahn, and L. Tiberti, *School or Work? The Role of Weather Shocks in Madagascar*. 2018.

68. Chapman, J.E. and A.H. Lopez, CO2 Madagascar crisis, in *Scalabrini Institute for Human Mobility in Africa Blog*. 2025.

69. Ministry of Education and Training, Eswatini, *Education Sector Strategic Plan 2022–2034*. 2022.

70. World Health Organization (WHO), *Report on HIV/AIDS in Eswatini*. 2019.

71. UNICEF, *Report on Zimbabwe COVID-19 Impact*. 2021.

72. Ministry of Education, Guinea, *Secteur de l'Éducation et de la Formation : Programme Décennal de l'Éducation en Guinée*. 2019.

73. UNESCO, *Analysis of the Education and Training Sector: For the Development of the Ten-Year Programme (2019–2028)*. 2019, Republic of Guinea.

74. Ministry of Education and Training, Lesotho, *Education Sector Plan 2016–2026*. 2016.

75. UNICEF Zambia, *Child Poverty Report 2023*. 2024, UNICEF: Lusaka, Zambia. Disponible à l'adresse : https://www.unicef.org/zambia/reports/child-poverty-report-2023.

76. Ministry of Education, Rwanda, *Education Sector Strategic Plan (ESSP) 2024–2029*. 2024.

77. Broken Chalk, *Submission to the Universal Periodic Review of the United Nations Human Rights Council: Angola* (48e session). 2024, Stichting Broken Chalk: Amsterdam, Netherlands. Résumé dans : OHCHR, *Summary of Stakeholders' Submissions on Angola* (A/HRC/WG.6/48/AGO/3). 2024, United Nations Human Rights Council: Geneva.

78. World Bank Group, *Disaster Risk Profile: Madagascar*. 2016, World Bank Group.

79. UNICEF, *Madagascar End-of-Year Situation Report*. 2021, UNICEF Madagascar Country Office.

80. Stapleton, V., B. Moses, and B. Chikaipa, Inclusive early childhood education in Malawi: Project development through community participation, in *UKFIET*. 2023.

81. CACAE Youth Education Association, *Education in São Tomé*. s.d. [consulté le 20 octobre 2026]. Disponible à l'adresse : https://www.saotome-cacae.org/about-sao-tome/education-in-sao-tome.

82. OECD, *Multidimensional Review of Senegal: Volume 3. From Analysis to Action*. 2018, OECD Publishing: Paris, France.

83. IIEP-UNESCO, *Protecting Education from Attack: EiE Data in Burkina Faso*. 2024, International Institute for Educational Planning: Paris, France. Disponible à l'adresse : https://www.iiep.unesco.org/en/articles/protecting-education-attack-eie-data-burkina-faso.

84. Ministry of Education, Democratic Republic of the Congo, *Rapport sur le système éducatif congolais*. 2014, Kinshasa, Democratic Republic of the Congo.

85. WFP, *How School Feeding Is Keeping Children in Classes in Disaster- and Conflict-Affected Areas in Mozambique*. 2021, World Food Programme.

86. Razafimbelo, J., Analysis of the factors that explain the non-completion of the curriculum: A study of the teaching time in primary schools in Madagascar. *Journal of International Cooperation in Education*, 2009. 12(1): p. 89–105.

87. UNICEF, *Report on Education in the Democratic Republic of the Congo*. 2025.

88. UNESCO, *Report on Education in Sudan*. 2023.

89. Beche, E. and M.P. Sii, *COVID-19 and Educational Resilience in Africa: How School Closure Revealed Countries' Educational Conditions*. 2024.

90. O'Malley, B., *Education under Attack*. 2010, UNESCO: Paris, France.

91. UNICEF, *Report on Zambia Education Statistics*. 2023.

92. UNICEF, *Report on Zimbabwe Education Needs*. 2020.

93. Khouma, M. and A. Ka, *Sénégal : Étude sur les grossesses précoces en milieu scolaire*. 2015, UNFPA Senegal and Groupe pour l'étude et l'enseignement de la population (GEEP): Dakar, Senegal.

94. Deepak, S., *Barriers Faced by Persons with Disabilities in Liberia: Report of a Community-Based Emancipatory Disability Research (CB-EDR) 2018–2021*. 2021, National Union of the Organisations of Disabled People of Liberia (NUOD) and Italian Association Amici di Raoul Follereau (AIFO). Disponible à l'adresse : https://aifoliberia.org/wp-content/uploads/2022/07/Liberia_EDR_Full-Report.pdf.

95. Ministry of Education, Ghana, *COVID-19 Coordinated Education Response Plan for Ghana*. 2020, Ministry of Education: Accra, Ghana.

96. Ministry of Education and Sports, Uganda, *Education and Sports Sector Strategic Plan 2017/18–2019/20*. 2017.

97. Ministry of Primary and Secondary Education, Zimbabwe, *Education Sector Strategic Plan 2021–2025*. 2021.

98. World Bank Group, *Transforming Access and Learning in Madagascar (P506569): Project Information Document (PID)*. 2025.

99. OCHA, *Ethiopia: Humanitarian Response Plan 2024*. 2024, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

100. UNHCR, *UNHCR / Uganda Refugees* (communiqué vidéo UN UNifeed). 2025, United Nations: New York. Disponible à l'adresse : https://media.un.org/unifeed/en/asset/d343/d3433568.

101. Ministry of Education and Sports, Uganda, *Second Education Response Plan for Refugees and Host Communities in Uganda 2021/22–2024/25*. 2021.

102. Federal Democratic Republic of Ethiopia, *Refugees Proclamation No. 1110/2019*. 2019, Federal Negarit Gazette: Addis Ababa, Ethiopia. Disponible à l'adresse : https://rrs.et/wp-content/uploads/2023/06/Proclamation-No.1110.2019.pdf.

103. UNESCO, *School-Related Gender-Based Violence: Achieving Systemic, Sustainable Change – with Youth and for Youth*. 2023.

104. Save the Children, *Educating Girls – Reducing Teenage Pregnancy in Malawi*. s.d.

105. Human Rights Watch, *Education for All Girls in Sierra Leone: Moving from Policy and Legislation to Practice*. 2023. Disponible à l'adresse : https://www.hrw.org/news/2023/05/08/education-all-girls-sierra-leone.

106. Ministry of Basic and Senior Secondary Education, Sierra Leone, *National Policy on Radical Inclusion in Schools*. 2021.

107. African Union, *The Impact of Humanitarian Crises and Armed Conflict on Girls' and Women's Education in Africa*. 2024. Disponible à l'adresse : https://cieffa.au.int/en/blog/impact-humanitarian-crises-and-armed-conflict-gwe-africa.

108. UNICEF, *Situation Report on Education in the Central African Republic*. 2023.

109. UK Aid, Girls' Education Challenge (GEC), *Learning Brief Compendium*. 2024.

110. Ministry of Education, Ghana, *Education Strategic Plan 2018–2030*. 2019.

aresro

L'Observatoire régional de la résilience des systèmes éducatifs en Afrique

GPE KIX

KNOWLEDGE INNOVATION EXCHANGE

IDRC · CRDI

International Development Research Centre

Centre de recherches pour le développement international

Canada