

ENSEIGNER ET APPRENDRE :

Atteindre la qualité pour tous

Suivre les progrès vers les objectifs de l'Éducation pour tous

Progrès accomplis vers la réalisation des six objectifs de l'Éducation pour tous en Afrique subsaharienne

	Indicateur	Afrique subsaharienne		Monde
		1999	2011	2011
Objectif 1	Taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire (%)	10	18	50
Objectif 2	Taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire (%)	58	77	89
	Enfants non scolarisés (millions)	42.1	29.8	57.2
Objectif 3	Taux brut de scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (%)	29	49	82
	Adolescents non scolarisés (millions)	22.2	21.8	69.4
Objectif 4	Taux d'alphabétisation des adultes* (%)	53	59	84
	Taux d'alphabétisation des jeunes* (%)	66	70	89
Objectif 5	Indice de parité entre les sexes dans le primaire	0.85	0.93	0.97
	Indice de parité entre les sexes dans le secondaire	0.82	0.83	0.98
Objectif 6	Rapport élèves/enseignant dans le primaire	42	43	24
Finance	Dépenses publiques d'éducation (% PNB)	4.0	5.0	5.1
	(% du total des dépenses publiques)	17.1	18.7	15.5

* Les progrès en matière d'alphabétisation concernent les périodes 1985-1994 (colonne de gauche) et 2005-2011 (colonne de droite).
Source: base de données de l'ISU.

Malgré les progrès réalisés, la plupart des objectifs de l'EPT ne seront sans doute pas atteints d'ici à 2015

Éducation et protection de la petite enfance

Les résultats dans le domaine de la petite enfance se sont améliorés. Le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans est

passé de 156 décès pour 1 000 naissances vivantes en 2000 à 97 ‰ en 2012. Bien que l'Afrique subsaharienne soit toujours la région présentant le taux de mortalité infanto-juvénile le plus élevé au monde, ce taux a baissé de 3,8 % par an entre 2000 et 2012, contre 1,4 % dans les années 1990.

Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire est passé de 10 % en 1999 à 18 % en 2011, ce qui laisse



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



la région loin derrière les autres. En outre, l'accès aux services éducatifs de la petite enfance demeure très inégal. Même dans les pays à revenu moyen où ces services sont mieux assurés, comme le Nigéria, un vaste fossé sépare les enfants les plus riches des enfants les plus pauvres en matière d'accès. En 2011, seuls 10 % des 3-4 ans issus du cinquième des familles les plus pauvres ont participé à une forme quelconque de programme organisé d'éducation de la petite enfance, contre environ 84 % des enfants les plus riches.

Enseignement primaire universel

L'Afrique subsaharienne, qui affiche un taux net de scolarisation de 77 %, est loin d'être parvenue à l'enseignement primaire universel. Ce taux – de 58 % en 1999 – a connu une amélioration, mais l'Afrique subsaharienne est la région la plus en retard et aucun progrès n'y a été enregistré depuis 2007, laissant près de 30 millions d'enfants non scolarisés. Par ailleurs, pour évaluer la réalisation de l'enseignement primaire universel, il est préférable de la mesurer en termes d'achèvement du cycle et non en termes d'inscriptions, qui donne souvent un tableau optimiste et trompeur. Ainsi, le Sénégal affichait un taux net de scolarisation de 75 % en 2010, mais seuls 49 % des enfants en âge d'entrer à l'école primaire seraient amenés à achever ce cycle.

Compétences des jeunes et des adultes

En 2011, le taux net de scolarisation au premier cycle du secondaire a atteint 49 %, mais le nombre d'adolescents non scolarisés dans la région a stagné à 22 millions entre 1999 et 2011 en raison de la croissance démographique. De manière générale, de nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont élargi l'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire, mais il faudra davantage de temps et d'efforts pour que ces progrès se traduisent en une hausse du taux d'achèvement.

Par ailleurs, de profondes inégalités persistent. Au Mozambique et en République-Unie de Tanzanie par exemple, presque aucune jeune femme issue des

familles les plus pauvres n'a achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire en 2010-2011, tandis que chez les jeunes hommes des familles les plus riches, le taux d'achèvement a plus que triplé pour dépasser 35 % entre la fin des années 1990 et 2010-2011.

Alphabétisation des adultes

En Afrique subsaharienne, le nombre d'adultes analphabètes a augmenté de 37 % depuis 1990, principalement en raison de la croissance démographique, pour atteindre 182 millions en 2011. On estime que d'ici à 2015, 26 % des adultes analphabètes du monde vivront en Afrique subsaharienne, contre 15 % en 1990.

Parité et égalité entre les sexes

L'Afrique subsaharienne n'est pas parvenue à instaurer la parité entre les sexes. Dans l'enseignement primaire, on comptait 93 filles scolarisées pour 100 garçons en 2011, contre 85 filles pour 100 garçons en 1999. Dans l'enseignement secondaire, il n'y a pratiquement pas eu de progrès depuis 1999 et l'on comptait seulement 83 filles scolarisées pour 100 garçons en 2011. Sur les 30 pays comptant moins de 90 filles scolarisées pour 100 garçons, 18 se trouvent en Afrique subsaharienne.

Qualité de l'éducation

Les rapports élèves/enseignant en Afrique subsaharienne ont stagné et figurent parmi les plus élevés au monde. Sur les 162 pays pour lesquels on dispose de données en 2011, 26 affichaient un taux d'encadrement supérieur à 40 élèves par enseignant dans le primaire ; 23 de ces pays étaient situés en Afrique subsaharienne.

Le suivi des objectifs mondiaux de l'éducation après 2015

Les progrès réalisés en faveur des objectifs de l'Éducation pour tous sont trop lents dans de nombreux pays de la région, en particulier pour les plus défavorisés. L'écart entre la durée de scolarité des filles les plus pauvres issues des zones rurales et celle des garçons urbains les plus riches s'est en réalité creusé entre 2000 et 2010, passant de 6,9 à 8,3 années. Si les

tendances actuelles se poursuivent, les garçons les plus riches atteindront l'objectif de l'enseignement primaire universel en 2021, mais pour les filles les plus pauvres, il faudra attendre 2086. De même, si les tendances actuelles demeurent inchangées, en Afrique subsaharienne, les filles issues des familles les plus pauvres ne réaliseront l'achèvement universel du premier cycle de l'enseignement secondaire qu'en 2111, soit 64 ans après les garçons issus des familles les plus riches. Les objectifs de l'après-2015 devront faire figurer la promesse que les groupes les plus défavorisés atteindront les normes de référence établies pour évaluer les objectifs. Faute de quoi, l'évaluation des progrès continuera à dissimuler le fait que les progrès bénéficient le plus à ceux qui sont déjà favorisés.

Tendances du financement de l'Éducation pour tous

Les nouveaux objectifs de l'EPT après 2015 doivent fixer comme cible à tous les pays de consacrer au moins 6 % de leur PNB et au moins 20 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation. L'Afrique subsaharienne a dépensé en moyenne 5 % du PNB et 18,7 % des dépenses publiques au profit de l'éducation.

Si certains pays de la région, comme le Swaziland et le Ghana, ont accordé davantage d'attention au financement de l'éducation – en respectant l'objectif de dépenses en pourcentage du PNB, par exemple – d'autres pays, à l'instar de la République centrafricaine et de la République démocratique du Congo, ont consacré moins de 3 % de leur PNB à l'éducation. Si la République centrafricaine avait augmenté son ratio recettes fiscales/PIB de 1,25 % par an à compter de 2011 et si le gouvernement avait veillé à consacrer 20 % de son budget à l'éducation, un montant supplémentaire de 66 millions de dollars É.-U. serait disponible pour l'éducation en 2015, ce qui permettrait de porter les dépenses par enfant en âge de fréquenter l'école primaire de 44 à 95 dollars, soit plus du double.

Partout dans le monde, les gouvernements s'efforcent de trouver des moyens de redistribuer leurs dépenses d'éducation aux enfants qui en ont le plus besoin. Les réformes sud-africaines de redistribution visaient à effacer l'héritage du système éducatif en vigueur sous l'apartheid en instaurant la gratuité des frais de scolarité.

En vertu de cette politique, les écoles situées dans les zones les moins favorisées en termes de revenu, d'emploi et d'éducation ont reçu une allocation par élève six fois supérieure à l'allocation accordée aux écoles des zones les plus riches.

Une hausse des dépenses publiques doit tenir compte de la répartition du coût de l'éducation, de façon à ce que les plus pauvres puissent en bénéficier. En appliquant l'approche des comptes nationaux à l'éducation, une nouvelle analyse menée pour le présent rapport montre par exemple qu'au Rwanda, en 2011, les ménages ont pris en charge 44 % du total des dépenses consacrées à l'enseignement secondaire, les donateurs 17 % et le gouvernement 39 %. Cela montre d'une part que l'éducation est loin d'être gratuite et d'autre part que l'aide extérieure continue de jouer un rôle important pour certains pays de la région.

Si l'aide totale accordée à l'éducation dans la région est passée de 2,8 milliards de dollars É.-U. en 2002-2003 à 4 milliards de dollars en 2010, elle a reculé de 8 % en 2011 pour s'établir à 3,65 milliards. L'aide totale à l'éducation de base dans la région a diminué de 7 % en passant à 1,76 milliard de dollars en 2011.

Le montant de la baisse de l'aide à l'éducation de base dans la région aurait permis de scolariser et d'offrir une éducation de qualité à plus d'un million d'enfants.

Soutenir les enseignants pour remédier à la crise de l'apprentissage

La crise mondiale de l'apprentissage exige une action urgente

À l'échelle mondiale, 250 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne maîtrisent pas les bases en lecture et en calcul, qu'ils soient scolarisés ou non. En Afrique subsaharienne, moins de la moitié des enfants maîtrisent les fondements de la lecture : un quart des enfants en âge de fréquenter l'école primaire a atteint la quatrième année mais n'a pas acquis les bases, et plus d'un tiers n'a pas atteint la quatrième année.

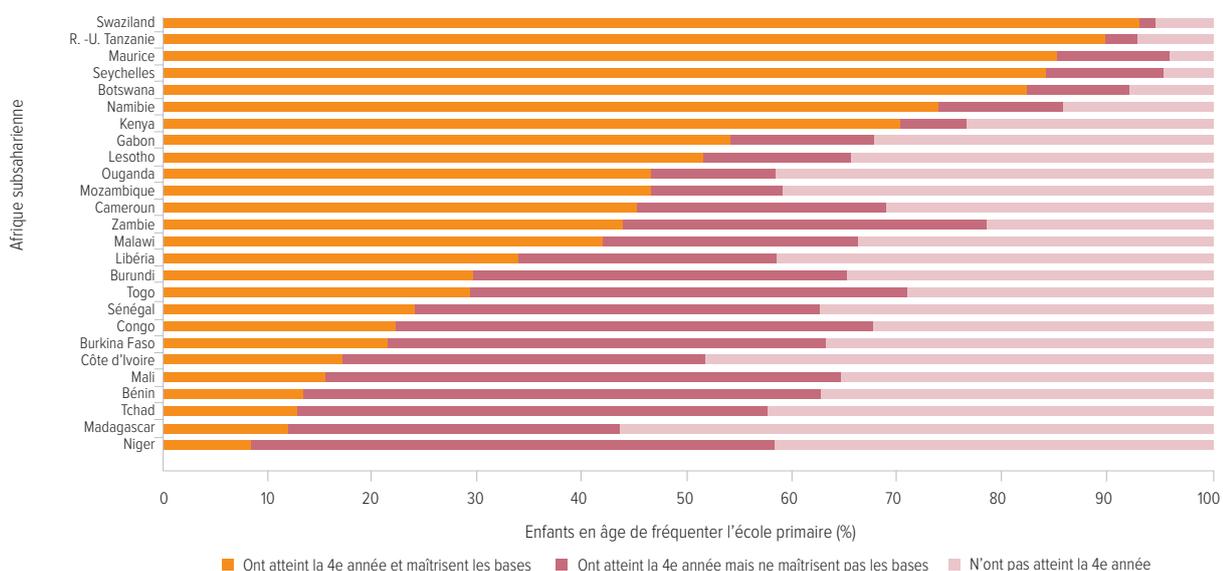
Il existe de profondes disparités entre les systèmes éducatifs nationaux : au Kenya comme en Zambie, plus des trois quarts des

enfants en âge de fréquenter l'école primaire vont au-delà de la quatrième année, mais si 70 % de ces enfants savent lire au Kenya, ils ne sont que 44 % en Zambie.

La pauvreté peut perturber la capacité d'apprentissage des enfants. Dans les 20 pays d'Afrique étudiés dans le rapport, les enfants des ménages plus riches ont plus de chances non seulement d'achever une scolarité, mais aussi de parvenir au niveau de compétences minimal pendant celle-ci. Dans 15 de ces pays, pas plus d'un enfant pauvre sur cinq ne poursuit jusqu'à la dernière année et n'apprend les bases. Au Kenya, les enfants ont davantage de chances d'apprendre, en moyenne, que les autres enfants de la région, mais un large fossé sépare les riches et les pauvres de ce pays, notamment parce que plus de la moitié de

Les résultats d'apprentissage varient beaucoup selon les pays

Pourcentage des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ayant atteint la 4e année et acquis le niveau minimal d'apprentissage en lecture, sélection de pays



Note: Voir les notes de la Figure 4.1.

Source: Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013-2014.

ces derniers abandonnent précocement l'école, contre seulement 16 % des enfants des ménages riches. Au Tchad, seuls 2 % des enfants des ménages les plus pauvres achèvent une scolarité primaire et maîtrisent les bases, contre 43 % des enfants des ménages les plus riches.

Au Cameroun, trois quarts des enfants riches acquièrent les bases contre seulement 18 % des plus pauvres.

Être pauvre et de sexe féminin pénalise doublement. Au Bénin, environ 60 % des garçons riches restent scolarisés et apprennent à compter, contre seulement 6 % des filles pauvres.

Au Kenya, dans les foyers les plus pauvres, 23 % des filles achèvent la scolarité primaire en maîtrisant les bases, contre 29 % des garçons.

Vivre dans les zones rurales, où l'on observe de fréquentes pénuries d'enseignants et de moyens peut être un frein à l'apprentissage : en République-Unie de Tanzanie, qui enregistre en moyenne de meilleurs

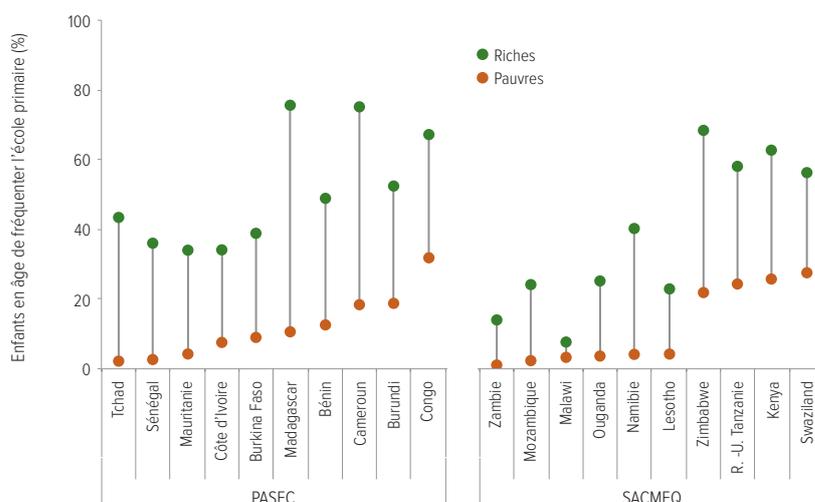
résultats en mathématiques que le reste de l'Afrique australe et orientale, seuls 25 % des enfants pauvres qui vivent dans des zones rurales sont scolarisés et véritablement formés, contre 63 % des enfants riches vivant en zone urbaine.

Être locuteur d'une langue minoritaire peut constituer un désavantage. Dans de nombreuses parties de l'Afrique de l'Ouest, le français demeure la principale langue de l'instruction, si bien que la grande majorité des enfants reçoit dès les petites classes un enseignement dans une langue qui ne lui est pas familière, ce qui compromet fortement ses chances d'apprentissage. Au Bénin, par exemple, plus de 80 % des élèves de 5e année qui s'expriment dans la langue des examens à la maison acquièrent les connaissances minimales en lecture, contre moins de 60 % des 9 élèves sur 10 qui parlent une autre langue.

Des programmes bilingues bien conçus, dispensés par des enseignants qualifiés, peuvent aider les enfants à surmonter cet obstacle.

Les enfants qui apprennent moins risquent

Le niveau de revenu se répercute sur l'acquisition des bases chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire
 Pourcentage des enfants ayant achevé l'école primaire et acquis le niveau minimal d'apprentissage en mathématiques, par niveau de revenu, Amérique latine et Afrique subsaharienne



Notes: la notion d'enfants ayant achevé l'école primaire concerne les enfants de 14 à 18 ans et se calcule à l'aide des données disponibles issues des enquêtes menées auprès des ménages, l'année la plus proche de l'enquête sur les acquis de l'apprentissage. Riches/pauvres désigne les enfants du quartile supérieur/inférieur au regard de l'indice de statut socioéconomique dans les enquêtes SERCE, PASEC et SACMEQ. La notion d'acquisition du niveau minimal d'apprentissage dépend du critère spécifié dans une enquête donnée : niveau 1 (SERCE) ; niveau 1 (PASEC) ; et niveau 3 (SACMEQ).

Sources: Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013-2014.

davantage de quitter l'école avant terme. En Éthiopie, les enfants de 12 ans dont les résultats en mathématiques se situaient dans le dernier quart risquaient deux fois plus de quitter l'école avant 15 ans que ceux dont les notes se situaient dans le premier quart. En Côte d'Ivoire, 75 % des enfants ayant atteint le niveau minimal d'apprentissage au début de la 5e année se sont présentés à l'examen de fin d'année, contre 25 % de ceux qui n'avaient pas atteint ce niveau.

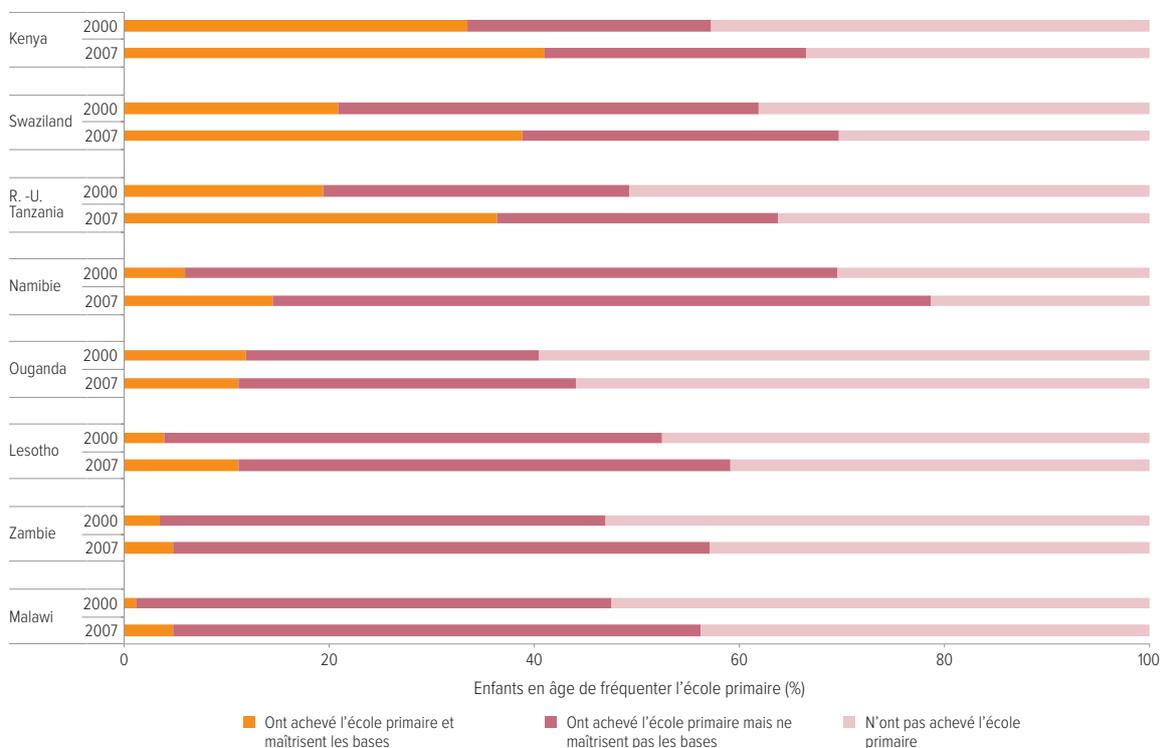
Les inégalités persistent dans l'enseignement secondaire. En Afrique du Sud, en 2009, seuls 14 % environ des élèves pauvres de 8e année ont atteint le niveau minimal d'apprentissage en mathématiques, contre 40 % des élèves riches. De tels écarts de résultats entre les élèves riches et les élèves pauvres ne sont pas inévitables. Le Botswana, où l'écart entre riches et

pauvres est beaucoup plus faible, a obtenu des résultats bien supérieurs et se place ainsi au niveau de pays à revenu moyen supérieur d'autres régions.

L'accès peut être élargi tout en améliorant la qualité de l'éducation. Certains pays d'Afrique australe et orientale ont considérablement étendu la couverture de l'éducation – notamment dans l'enseignement primaire – tout en maintenant, voire en améliorant, les résultats d'apprentissage. En République-Unie de Tanzanie, par exemple, entre 2000 et 2007, la proportion d'enfants achevant le cycle primaire a progressé de la moitié aux deux tiers environ, tandis que le pourcentage des enfants scolarisés et maîtrisant les bases en mathématiques passait de 19 à 36 %, soit environ 1,5 million d'enfants supplémentaires qui possèdent les bases.

Certains pays d'Afrique australe et orientale ont à la fois élargi l'accès et amélioré l'apprentissage

Pourcentage d'enfants ayant achevé l'école primaire et atteint un niveau minimal de connaissances en mathématiques, sélection de pays, SACMEQ 2000 et 2007



Notes: La notion d'enfants ayant achevé l'école primaire concerne les enfants âgés de 14 à 18 ans et se calcule par interpolation linéaire des données issues d'enquêtes menées auprès des ménages, les années proches des enquêtes sur les acquis scolaires.

Source: Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013-2014.



www.education-inequalities.org

Des inégalités profondes en matière d'apprentissage

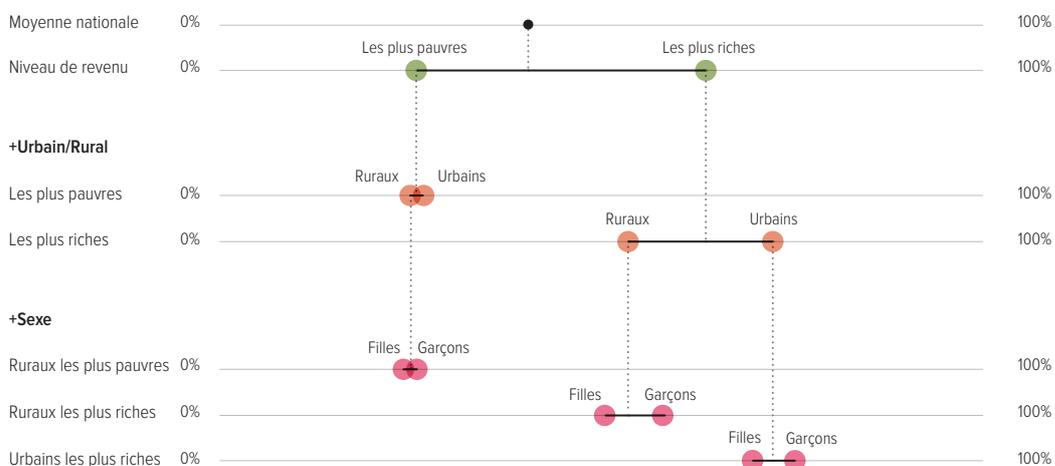
La Base de données mondiale sur les inégalités éducatives (WIDE) souligne l'influence déterminante des contextes – le niveau de revenu, le sexe, l'origine ethnique et le lieu de résidence – que les individus maîtrisent peu et qui jouent un rôle important dans la détermination des possibilités d'éducation. Elle attire l'attention sur les niveaux inacceptables d'inégalité en matière d'accès et d'apprentissage entre les pays et au sein des pays, en vue de contribuer à l'élaboration des politiques et au débat public.

Au Malawi, 63 % des élèves de 6e année qui ont participé à une évaluation régionale en 2007 ont atteint le niveau minimal de connaissances en lecture. Si 73 % des plus riches ont atteint ce niveau, seuls 58 % des plus pauvres y sont parvenus. Cependant, tous les enfants n'avaient pas atteint la 6e année, en particulier parmi les plus pauvres, et n'ont donc pas participé à l'examen. Par conséquent, seuls 40 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ont atteint le niveau minimal d'apprentissage – et le fossé entre les plus pauvres et les plus riches fait plus que doubler.

Learned basics in reading



Les désavantages liés à la pauvreté sont encore aggravés par le lieu de résidence de l'enfant et par son sexe. Ainsi, 75 % des garçons riches vivant en zone urbaine ont acquis les connaissances minimales, contre 24 % des filles pauvres vivant en zone rurale.



L'éducation de mauvaise qualité produit une jeunesse illettrée

La qualité de l'éducation a une profonde influence sur l'alphabétisation des jeunes. De nombreux jeunes qui n'ont été scolarisés que quelques années n'acquièrent pas les connaissances fondamentales en lecture, et dans certains cas, même l'achèvement du cycle primaire ne garantit pas leur acquisition. En Afrique subsaharienne, 40 % des jeunes ne savent pas lire une phrase. En Ouganda par exemple, seuls 17 % de ceux qui n'ont pas fréquenté l'école plus de quatre ans et 43 % de ceux qui ont suivi une scolarité de cinq à six ans ont été alphabétisés. Mais il y a des exceptions. Près de la moitié des jeunes n'avait pas été scolarisés plus de quatre ans au Rwanda, en 2010. Mais plus de 50 % d'entre eux savaient lire une phrase. Cela suggère que la qualité de l'éducation au Rwanda dans les petites classes contribue à faire en sorte que même les élèves passant un temps limité en classe puissent apprendre.

Les jeunes des ménages plus pauvres ont beaucoup moins de chances d'apprendre à lire. Dans plusieurs pays de la région, dont le Cameroun, le Ghana et la Sierra Leone, la différence entre les taux d'alphabétisation des jeunes selon qu'ils sont riches ou pauvres est supérieure à 50 points de pourcentage. Au Nigéria, seuls 14 % des jeunes pauvres sont alphabétisés, contre 92 % des jeunes riches. Les femmes les plus pauvres sont alors souvent encore plus défavorisées en la matière. Dans certains pays de l'Afrique de l'Ouest, dont le Burkina Faso, le Mali et le Niger, la tranche d'âge des 15-24 ans n'atteint en moyenne qu'un très faible niveau en lecture, et les filles, qu'elles viennent de ménages riches ou pauvres, sont généralement moins alphabétisées. Au Burkina Faso, 72 % des jeunes hommes riches ont acquis les compétences de base en lecture et en écriture, contre 54 % des jeunes filles riches, mais seulement 13 % des hommes pauvres et 6 % des femmes pauvres.

Le poids combiné de la pauvreté et du lieu de résidence peut aussi avoir des effets négatifs sur les chances d'alphabétisation des jeunes.

Au Sénégal, alors que 13 % des jeunes femmes les plus pauvres savent lire et écrire, seules 4 % en étaient capables parmi les plus pauvres de la région de Tambacounda.

Les enfants et les jeunes en situation de handicap sont souvent les plus négligés. En République-Unie de Tanzanie, le taux d'alphabétisation est de 52 % chez les personnes handicapées alors qu'il s'élève à 75 % chez les personnes valides.

Faire de la qualité de l'enseignement une priorité nationale

Des politiques nationales solides, qui font de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage une priorité élevée, sont essentielles pour permettre à tous les enfants scolarisés d'acquérir véritablement les compétences et les connaissances qu'ils sont censés assimiler. L'Éthiopie, le Mozambique et la République-Unie de Tanzanie considèrent l'amélioration de la qualité et des résultats d'apprentissage comme une priorité explicite, à l'instar de l'élargissement de l'accès. Le plan de l'Afrique du Sud est le plus approfondi et cite le recrutement de nouveaux enseignants comme fondamental pour atteindre les niveaux d'apprentissage requis.

On ne surmontera pas la crise mondiale de l'apprentissage sans des politiques garantissant aux défavorisés un meilleur apprentissage. Les plans d'éducation accordent généralement une certaine attention aux enfants exprimant des besoins spéciaux en matière d'éducation, mais ce terme est compris de différentes façons. Au Rwanda, la définition est large et englobe la réduction des obstacles à l'apprentissage pour les enfants les plus vulnérables à l'exclusion. Dans d'autres pays comme la Namibie, il ne désigne que l'accessibilité de l'école aux enfants handicapés.

Les politiques nationales doivent tenir compte de la qualité de l'enseignement. Le Kenya et la Namibie mettent l'accent sur la formation continue des enseignants à l'échelle d'un groupement d'écoles.

Le Rwanda souhaite recourir au tutorat pour contribuer au perfectionnement des enseignants. L'Ouganda privilégie la coopération avec des prestataires d'ONG pour étendre l'enseignement primaire aux zones rurales et urbaines défavorisées, notamment en formant des enseignants dans ces écoles.

Les pouvoirs publics doivent adopter des mesures incitatives efficaces pour retenir les meilleurs enseignants. La stratégie du secteur éducatif de la République-Unie de Tanzanie fait de l'augmentation salariale une priorité élevée, en estimant que l'absence de revalorisation substantielle des salaires réels des enseignants pouvait freiner la création d'un cadre propice à l'enseignement et à l'apprentissage.

Entre 2011 et 2015, l'Afrique subsaharienne doit recruter 225 000 enseignants supplémentaires par an pour parvenir à l'enseignement primaire universel d'ici à 2015. L'Afrique subsaharienne représente 57 % du besoin total mondial en enseignants du primaire supplémentaires, ou 63 % si l'on repousse l'échéance à 2030. Le Nigéria présente de loin le plus grand déficit, principalement en raison du faible taux de scolarisation. Il aura besoin, entre 2011 et 2015, de 212 000 enseignants du primaire, soit 13 % du total mondial.

De nombreux pays doivent accroître leurs effectifs d'enseignants plus rapidement que par le passé. Le Malawi a atteint un taux net de scolarisation de 97 % mais le rapport élèves/enseignant y est passé de 63 en 1999 à 76 en 2011. Ses effectifs ne progressent que de 1 % par an. Pour ramener son taux d'encadrement à 40 pour 1 d'ici à 2015, le Malawi devrait accroître son personnel enseignant de 15 % par an entre 2011 et 2015. Le Rwanda et l'Ouganda devraient augmenter le recrutement de 6 % en moyenne, contre une croissance moyenne actuelle de 3 % par an. À ce rythme, ces pays n'atteindront pas l'objectif de l'EPU avant 2025. Des pays comme la Côte d'Ivoire et l'Érythrée ne seront même pas en mesure de combler leur déficit en enseignants avant

2030 si les tendances se poursuivent. L'Afrique subsaharienne doit recruter entre 2011 et 2015 environ 394 000 enseignants supplémentaires par an pour atteindre un taux d'encadrement de 32 élèves par enseignant dans le premier cycle du secondaire. Entre 1999 et 2011, les effectifs d'enseignants du premier cycle du secondaire ont augmenté de 52 250 par an dans la région. L'Afrique subsaharienne représente la moitié du total mondial d'enseignants supplémentaires du premier cycle du secondaire qui devront être recrutés entre 2011 et 2030.

Il ne suffit pas de recruter les enseignants, il faut aussi les former. De nombreux pays ont accru leurs effectifs en embauchant des enseignants contractuels non formés. Au rythme actuel du recrutement, certains de ces pays, dont le Cameroun, l'Éthiopie, la Guinée, le Mali et le Sénégal, semblent en voie de disposer d'un nombre suffisant d'enseignants pour parvenir à l'EPU d'ici à 2015 ou 2020 – mais seulement s'ils continuent de recruter des enseignants non formés. Former les enseignants en exercice dont les compétences ne satisfont pas aux normes minimales fera peser une pression supplémentaire sur des systèmes aux ressources limitées. Au Bénin, en Guinée-Bissau, au Libéria et en Sierra Leone, la formation des enseignants en exercice est un enjeu plus important que celui du recrutement et de la formation de nouveaux enseignants.

Remédier à la pénurie d'enseignants sera probablement compliqué par le nombre limité de diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire, qualification minimale requise pour les stagiaires de l'enseignement primaire. Dans 8 des 14 pays de la région pour lesquels on dispose de données, dont le Burkina Faso, le Mozambique et le Rwanda, il faudrait pouvoir attirer vers la profession enseignante au moins 5 % de l'ensemble des diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire en 2020 pour permettre à ces pays de combler le manque d'enseignants.

La pénurie d'enseignants formés risque d'être plus durement ressentie dans les zones défavorisées. Au Nigéria, dans l'État de Kano, on compte au moins 150 élèves par enseignant qualifié dans les 25 % d'établissements les plus défavorisés.

Dans les petites classes, les enfants vivant dans les régions reculées sont doublement désavantagés. En Éthiopie, où 48 % des enseignants sont qualifiés, seuls 20 % environ des personnels enseignant de la 1^{re} à la 4^e année étaient formés en 2010, contre 83 % des enseignants de la 5^e à la 8^e année. Le pourcentage d'enseignants formés dans le premier cycle du primaire ne dépassait pas 1 % dans la région de la Somalie et 4 % à Afar, les deux régions rurales les plus isolées.

On estime que l'Afrique subsaharienne devra, compte tenu des prévisions de croissance économique, déboursier chaque année 4 milliards de dollars É.-U. pour payer les salaires des enseignants du primaire supplémentaires qu'il lui faut recruter d'ici à 2020. Cela équivaut à 19 % du budget d'éducation de la région en 2011. Pour certains pays, combler ce déficit exigerait une augmentation considérable du budget de l'éducation, de 51 % en République centrafricaine et de 35 % en Zambie, par exemple.

L'enjeu financier est inévitablement plus grand en ce qui concerne le premier cycle de l'enseignement secondaire. Pour l'Afrique subsaharienne, recruter davantage d'enseignants dans le premier cycle du secondaire en vue d'atteindre l'objectif de l'enseignement universel à ce niveau d'ici à 2030 représenterait une hausse de 5,9 milliards de dollars par an du budget de l'éducation. Ainsi, au Burkina Faso, le budget consacré au premier cycle du secondaire devrait augmenter de 6 % d'ici à 2030 pour atteindre cet objectif.

Une stratégie en quatre volets pour disposer des meilleurs enseignants

1. Attirer les meilleurs enseignants

La qualité d'un système éducatif est à l'aune de celle de ses enseignants. Avoir envie d'enseigner ne suffit pas. Ceux qui vont entrer dans ce métier doivent avoir eux-mêmes reçu une éducation satisfaisante. Il faut au minimum qu'ils aient terminé des études secondaires de bonne qualité et bien adaptées, de telle sorte qu'ils aient une bonne connaissance des matières qu'ils vont enseigner et soient en mesure d'acquérir les aptitudes nécessaires à l'enseignement.

Les responsables politiques doivent également veiller à obtenir la bonne combinaison d'enseignants, notamment en recrutant des enseignants issus de groupes sous-représentés. Des politiques souples en matière de qualifications d'entrée peuvent être nécessaires pour accroître le nombre d'enseignantes et améliorer la diversité du corps enseignant. Au Soudan du Sud, le programme Égalité entre les sexes par l'éducation a proposé des mesures incitatives financières et matérielles à plus de 4 500 filles pour qu'elles achèvent leurs études secondaires et que de jeunes diplômées soient formées au métier d'enseignant.

Déployer des enseignants dans des zones de conflit est difficile en raison de conditions de travail dangereuses, notamment lorsque les écoles et les enseignants subissent des attaques. Dans les régions de République centrafricaine et de République démocratique du Congo touchées par des conflits, des enseignants ont été recrutés au sein des communautés locales afin de continuer à dispenser un enseignement.

Les personnes handicapées rencontreront probablement d'importantes difficultés pour atteindre le niveau d'éducation nécessaire en vue de suivre une formation d'enseignant. Des politiques souples en matière d'admission aux programmes de formation des enseignants peuvent permettre d'y remédier. Au Mozambique, un

établissement communautaire de formation des enseignants conduit un programme à l'intention d'enseignants du primaire malvoyants depuis plus de dix ans. Au cours de la formation, les stagiaires malvoyants enseignent dans des écoles expérimentales voisines, ce qui contribue à créer un environnement plus favorable pour les enseignants et les élèves handicapés.

2. Améliorer la formation des enseignants pour que tous les enfants puissent apprendre

La formation initiale des enseignants doit combler les lacunes en matière de connaissances disciplinaires. Dans l'idéal, les futurs enseignants devraient entamer leurs programmes de formation en maîtrisant suffisamment les matières qu'ils s'approprient à enseigner. Dans certains pays à faible revenu, toutefois, les enseignants entrent souvent dans la profession sans maîtriser les bases de leur discipline car leur propre éducation a été médiocre. Dans l'État de Kano (Nord du Nigéria) par exemple, on a constaté que 78 % des 1 200 enseignants en éducation de base avaient une connaissance limitée de l'anglais lorsqu'ils ont passé un test sur la compréhension en lecture et l'aptitude à corriger une phrase rédigée par un enfant de dix ans.

Dans de telles conditions, les programmes de formation initiale des enseignants doivent veiller à ce que tous acquièrent une solide connaissance des matières qu'ils auront à enseigner. Au Ghana, par exemple, la formation des enseignants a été réorganisée au début des années 2000. Les stagiaires doivent passer un examen dans des matières universitaires traditionnelles à la fin de la première année pour pouvoir passer en deuxième et en troisième années, qui sont essentiellement consacrées aux compétences pédagogiques. Les étudiants qui échouent à l'examen peuvent le repasser, mais sont définitivement exclus en cas de deuxième échec.

Les programmes de formation des enseignants doivent permettre à ces derniers d'enseigner les bases de la lecture dans plus d'une langue et leur apprendre à utiliser

efficacement les matériels en langue locale. Au Mali, une étude des aptitudes des élèves à partir de l'évaluation des compétences en lecture dans les petites classes et de l'observation des enseignants a révélé que peu d'entre eux étaient capables d'enseigner la lecture à leurs élèves. Au Sénégal, où l'on s'efforce d'employer les langues locales à l'école, la formation n'est dispensée qu'en français, et seuls 8 % des stagiaires se sentaient prêts à enseigner la lecture dans une langue locale.

En raison d'une formation inadaptée, de nombreux enseignants jeunes diplômés ne sont pas certains de posséder les compétences nécessaires pour prendre en charge les élèves ayant les plus gros besoins d'apprentissage. Une étude sur la formation initiale des enseignants en mathématiques pour le premier cycle du secondaire menée dans 15 pays a constaté que la préparation des enseignants à la diversité des élèves ne constituait une priorité pour aucun d'entre eux. Le Botswana est l'un des cinq pays qui offrent aux enseignants une solide préparation aux défis professionnels.

Les enseignants ont également besoin d'une préparation adaptée pour comprendre et aborder les différenciations liées au sexe dans les échanges à l'école et en classe qui pourraient avoir des effets négatifs sur l'expérience et les acquis de l'apprentissage des filles et des garçons. Le Forum des éducatrices africaines a mis en place un modèle pédagogique soucieux de l'égalité entre les sexes pour améliorer la qualité de l'enseignement dans les écoles africaines, y compris en formant les enseignants à l'utilisation de matériels d'enseignement et d'apprentissage équitable du point de vue du genre, des stratégies d'aménagement des salles et de concertation en classe, ainsi que des stratégies visant à éliminer le harcèlement sexuel et à encourager une gestion scolaire respectueuse de l'égalité entre les sexes. Des études de cas concernant des écoles où les enseignants ont été formés selon ce modèle indiquent que les enseignants étaient plus sensibles aux questions de genre et soutenaient davantage les filles.

La formation initiale des enseignants doit offrir une expérience en classe. Les programmes de formation des enseignants manquent souvent de dispenser à leurs étudiants un apprentissage pratique suffisant de l'enseignement en classe, ce qui contribue à la mauvaise qualité de l'enseignement. Le temps consacré à la pratique de l'enseignement peut ne représenter que neuf semaines sur six mois de formation au Sénégal, voire neuf semaines sur deux ans au Kenya. L'Organisation internationale à but non lucratif Development Aid from People to People a fondé au Malawi des établissements de formation des enseignants qui proposent une formation initiale conçue pour transmettre aux nouveaux enseignants les compétences nécessaires dans le cadre d'écoles rurales. Une forte orientation pratique, un temps suffisant consacré à l'expérience au sein de l'école et au travail communautaire aident les enseignants à se préparer aux réalités de l'existence et de l'enseignement dans les zones rurales.

La formation initiale est essentielle pour transmettre aux enseignants les compétences qui leur permettront d'enseigner dans une même classe à des élèves de niveaux, d'âges et de capacités différents. Dans les écoles et les classes isolées ou manquant de ressources, certains enseignants doivent enseigner à des élèves de niveaux et d'âges différents dans une même classe. Dans certains pays d'Afrique subsaharienne comme le Burkina Faso, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Togo, 10 % au moins des élèves étudient dans des classes à plusieurs niveaux. Au Tchad, près de la moitié des élèves fréquente ce type de classe.

Une supervision régulière et une formation continue peuvent permettre de combler les lacunes en matière de connaissances et d'actualiser et renforcer les acquis. Il est nécessaire d'apporter un soutien constant aux enseignants pour les aider à s'adapter aux nouvelles méthodes par le biais d'ateliers, de l'apprentissage à distance ou du suivi en classe. Au Kenya, un programme

de perfectionnement des enseignants dans les écoles montre qu'une telle formation peut aider efficacement les enseignants à adopter des méthodes centrées sur l'apprenant. Le projet EGRA Plus : Libéria a formé et appuyé des enseignants en matière d'enseignement, de suivi et d'évaluation de l'initiation à la lecture. Il comprenait une formation intensive pour les enseignants en exercice et une aide au suivi, étayées par des plans de cours détaillés axés sur le programme et des outils d'évaluation.

L'encadrement des nouveaux enseignants une fois qu'ils sont en classe est essentiel, notamment dans les pays les plus pauvres où les enseignants ont peu d'expérience pratique préalable. Dans le cadre du deuxième Programme de perfectionnement des enseignants mené en Éthiopie, les candidats à la profession doivent travailler dans les écoles en étant encadrés par des enseignants et des superviseurs. Au Ghana, les stagiaires sont jumelés à des enseignants plus expérimentés dans les petites classes.

Le rôle clé joué par les formateurs dans la transmission des compétences est souvent l'aspect le plus négligé des systèmes de formation des enseignants. L'analyse des pratiques de formation dans six pays d'Afrique subsaharienne indique que les éducateurs formant les enseignants à l'apprentissage des bases de la lecture sont rarement des spécialistes dans ce domaine, et manquent soit d'expérience soit de formation. Dans des pays tels que le Kenya, l'Ouganda et la République-Unie de Tanzanie, les formateurs d'enseignants ne reçoivent aucune instruction en vue de former les enseignants à l'éducation de base.

La formation à distance peut renforcer les capacités nationales de formation des enseignants. Le Malawi et la République-Unie de Tanzanie ont recouru à cette méthode pour contribuer à accroître rapidement leurs effectifs d'enseignants après que la suppression des frais de scolarité a entraîné l'augmentation du taux de scolarisation dans le primaire. Au Zimbabwe, un programme virtuel libre d'apprentissage à distance, associant des

modules sur supports imprimés et une formation en ligne, a été mis en place pour répondre à la pénurie d'enseignants en science. En Afrique du Sud, le Advanced Certificate in Education (certificat supérieur d'enseignement), une qualification professionnelle en gestion de l'éducation, est proposé par l'Université de Pretoria sous forme de programme modulaire d'apprentissage à distance et vise les enseignants des zones rurales.

3. Disposer d'enseignants là où ils sont le plus nécessaires

Une répartition inégale signifie non seulement moins d'enseignants dans les zones en difficulté mais aussi que les élèves défavorisés sont confiés à des enseignants qui maîtrisent moins bien leur discipline, ce qui creuse les inégalités en termes de résultats d'apprentissage. En Érythrée, le gouvernement nomme les enseignants dans l'une de ses six régions et dans des écoles précises, en fonction strictement du nombre d'élèves. Les jeunes enseignants qui débutent leur carrière dans le cadre du service national sont affectés dans les écoles les plus difficiles.

Des incitations financières et un bon logement peuvent favoriser le déploiement vers les zones rurales ou isolées. La Gambie a instauré une prime de pénibilité de 30 % à 40 % du salaire de base pour les postes des zones reculées, dans les écoles situées à plus de 3 km d'une route principale. Cette incitation était suffisamment élevée pour modifier le comportement des enseignants : en 2007, 24 % des enseignants des régions où la mesure avait été mise en place avaient demandé leur mutation dans des écoles difficiles. Une autre approche adoptée par le Rwanda est d'accorder des prêts subventionnés aux enseignants formés qui exercent dans les zones difficiles d'accès.

Recruter localement des enseignants pour qu'ils exercent dans leur communauté d'origine peut permettre de lutter contre les pénuries d'enseignants qui touchent les zones isolées ou rurales et d'atténuer la baisse des effectifs, mais certaines des

communautés locales les plus défavorisées manquent de candidats compétents. Au Lesotho, les comités de gestion scolaire recrutent les enseignants qui postulent directement auprès des établissements, de façon à ce que seuls des enseignants désireux de travailler dans ces écoles présentent leur candidature. Ainsi, la plupart des postes sont pourvus et la différence entre les taux d'encadrement des zones rurales et ceux des zones urbaines est relativement faible.

Toutefois, de nombreuses écoles rurales recrutent des enseignants non formés : seule la moitié des enseignants des zones montagneuses sont formés, contre les trois quarts dans les plaines.

Certains pays ouvrent de nouvelles voies d'accès à l'enseignement afin d'attirer les professionnels très qualifiés maîtrisant parfaitement leur discipline. Citons, à cet égard, les programmes Teach for All, mis en œuvre dans une série de pays. Ces programmes recrutent des diplômés ayant obtenu d'excellents résultats pour qu'ils enseignent dans des écoles accueillant surtout des élèves défavorisés et qui rencontrent souvent des difficultés pour attirer des enseignants formés.

4. Proposer des mesures incitatives pour retenir les meilleurs enseignants

Les gouvernements doivent garantir aux enseignants un salaire qui leur permette au moins de faire vivre leur famille au-dessus du seuil de pauvreté. Ce salaire doit être concurrentiel par rapport aux niveaux de rémunération pratiqués dans des professions comparables. En République centrafricaine, en Guinée-Bissau et au Libéria, les enseignants ne touchent pas plus de 5 dollars É.-U. par jour, en moyenne. Dans certains pays pauvres, la rémunération déjà peu élevée des enseignants a même été diminuée et les retards ou les erreurs de paiement posent d'importantes difficultés aux enseignants qui n'ont pas accès au crédit. En outre, les enseignants doivent parfois parcourir une certaine distance pour

aller toucher leur paye, ce qui réduit d'autant leur salaire net. Dans la Zambie rurale par exemple, les enseignants dépensent parfois plus de la moitié de leur salaire en transport et en hébergement pour aller toucher chaque mois leur paye auprès des bureaux de district.

Ces enseignants contractuels sont généralement beaucoup moins payés que les enseignants fonctionnaires. Certains sont embauchés directement par les communautés ou les écoles ; ils n'ont généralement reçu qu'une formation formelle limitée et sont employés à des conditions moins favorables que celles des enseignants fonctionnaires. En Afrique de l'Ouest, dès le milieu des années 2000, les enseignants contractuels formaient la moitié du corps enseignant. À la fin des années 2000, cette proportion atteignait près de 80 % au Mali et plus de 60 % au Bénin, au Cameroun et au Tchad. Au Niger, 79 % des enseignants sont employés au titre de contrats temporaires et gagnent la moitié du salaire d'un enseignant fonctionnaire. Si l'embauche de contractuels permet de remédier à la pénurie d'enseignants à court terme, elle a cependant peu de chances d'améliorer durablement la qualité de l'éducation. Les pays fortement dépendants des enseignants contractuels, notamment ceux de l'Afrique de l'Ouest, figurent parmi les plus mauvais élèves en termes d'accès à l'éducation et d'apprentissage.

Plutôt que de procéder à des évaluations des enseignants pour relier directement la rémunération à la performance, il serait plus approprié d'encourager les enseignants à améliorer la qualité de l'éducation en leur proposant des plans de carrière attractifs, comportant des critères de promotion qui tiennent compte des initiatives des enseignants visant à gérer la diversité et à soutenir les élèves en difficulté. Le Ghana a commencé, en 2010, à réviser ses politiques de gestion et de perfectionnement des enseignants pour répondre à ce problème. Ce nouveau cadre politique doit servir de mécanisme de promotion des enseignants et leur garantir à tous, indépendamment de leurs qualifications et de leur situation géographique, qu'un soutien leur sera apporté pour améliorer leur enseignement.

Renforcer la gouvernance des enseignants

Les établissements doivent être solidement encadrés pour responsabiliser les enseignants : qu'ils soient ponctuels, assurent la totalité de leur semaine de travail et offrent un soutien égal à tous les élèves. Dans les pays où d'importantes pénuries d'enseignants nuisent déjà à l'apprentissage des enfants, l'absentéisme aggrave le problème. En Zambie, une augmentation de 5 % de l'absentéisme des enseignants a fait baisser de 4 % les acquis en anglais et en mathématiques des élèves de 5e année. Le meilleur moyen de lutter contre l'absentéisme des enseignants est de s'attaquer à ses racines, qui varient selon le contexte. Au Malawi, un enseignant sur 10 reconnaissait devoir fréquemment s'absenter pour des raisons financières, par exemple pour aller toucher son salaire, obtenir un prêt ou rembourser des échéances. En Ouganda, l'absentéisme des enseignants est moins élevé si les enseignants exercent dans leur région de naissance, si les écoles sont mieux équipées et si les parents d'élèves sont instruits.

La législation doit être renforcée pour lutter contre les fautes professionnelles et les violences liées au sexe. Selon une enquête sur les violences liées au sexe dans les écoles du Malawi, près du cinquième des enseignants se disaient conscients de ce que certains de leurs collègues contraignaient ou forçaient les filles à avoir avec eux des relations sexuelles. Les pouvoirs publics devraient collaborer plus étroitement avec les syndicats d'enseignants et les enseignants eux-mêmes afin d'élaborer des politiques et d'adopter des codes de conduite qui luttent contre les comportements non professionnels, tels que l'absentéisme chronique et les violences liées au sexe. Ces codes de conduite pour les enseignants doivent faire expressément référence à la violence et aux abus, et veiller à ce que les sanctions y soient clairement énoncées et conformes aux cadres juridiques relatifs aux droits et à la protection de l'enfant. Au Kenya, par exemple, une série de sanctions disciplinaires, allant jusqu'à la suspension et l'interdiction d'exercer, sont en place en cas de faute professionnelle.

Les cours particuliers dispensés par les enseignants accentuent les disparités entre les élèves dont les parents ont les moyens de financer ces cours et les autres. En Afrique subsaharienne, les cours particuliers ont pris une grande importance, en grande partie parce qu'ils permettent aux enseignants de compléter leur revenu. Les données de SACMEQ II montre que 82 % des élèves ougandais de 6^e année suivent des cours particuliers et que plus de la moitié d'entre eux suivent une scolarité payante. Il conviendrait de mettre en place des stratégies pour empêcher les enseignants de dispenser des cours privés aux élèves auxquels ils font la classe. On garantirait ainsi que tous les élèves ont bien accès à l'intégralité des programmes, y compris ceux qui n'ont pas les moyens de bénéficier de ce soutien extérieur.

Les établissements privés pratiquant des prix modiques sont perçus par certains comme un moyen d'élargir l'accès à une éducation de meilleure qualité aux enfants défavorisés dans les régions où les écoles gouvernementales sont défaillantes. Ces écoles apparaissent également comme un moyen moins onéreux d'accéder à la qualité parce qu'elles peuvent recruter des enseignants à un salaire inférieur à celui qui se pratique dans les écoles publiques. Au Kenya, dans quatre districts, les enseignants des écoles privées bon marché ont reçu environ la moitié du salaire de base d'un enseignant du public.

Les défenseurs des écoles privées aux frais de scolarité peu élevés avancent que les élèves de ces écoles obtiennent de meilleurs résultats d'apprentissage que les élèves des écoles publiques, mais ces différences s'expliquent en partie par le fait que les enseignants du public sont généralement confrontés à des conditions plus difficiles, enseignent à des classes plus chargées et à des enfants dont les besoins d'apprentissage sont plus divers. Les écoles privées bon marché comptent souvent moins d'enseignants formés. Au Ghana, moins de 10 % des enseignants d'écoles privées situées dans des quartiers économiquement défavorisés étaient formés, contre près de la moitié des enseignants des écoles publiques des mêmes quartiers.

Développer l'enseignement privé à grande échelle pourrait creuser les inégalités en matière d'accès à une éducation de qualité, suscitant une insatisfaction généralisée et un malaise social.

Il y a là un risque particulier si un tel développement engendre une baisse de qualité des écoles publiques dans lesquelles sont principalement inscrits les élèves défavorisés.

Des programmes et des évaluations pour un meilleur apprentissage

Les responsables politiques doivent s'assurer que le programme s'attache à transmettre à tous de solides compétences de base, qu'il soit dispensé à un rythme adapté et dans une langue comprise par l'enfant. Les pouvoirs publics doivent veiller à consacrer des ressources suffisantes et adéquates pour soutenir l'apprentissage dès les petites classes et favoriser la culture de la lecture. À l'issue d'un programme de développement de la petite enfance de deux ans mené au Mozambique par Save the Children in Mozambique, les enfants de 5 à 9 ans qui avaient fréquenté un établissement préprimaire avaient 24 % de chances en plus d'être scolarisés dans le primaire comparés à ceux qui n'avaient pas participé au programme.

Les programmes scolaires qui ignorent et ne traitent pas les questions relatives à l'inclusion risquent d'isoler les groupes défavorisés dans la classe et de limiter ainsi leurs chances de bien apprendre. Dans certains pays, les programmes renforcent les stéréotypes sexistes traditionnels. Un programme interdisciplinaire remet en question les structures de pouvoir dominantes et les stéréotypes sexistes.

Le retour des enfants non scolarisés vers l'école et l'apprentissage revêt une importance capitale. Pour que cet objectif soit atteint, il est nécessaire que les gouvernements et les organismes bailleurs de fonds soutiennent les programmes d'apprentissage accéléré. Une étude récente

sur les cours complémentaires d'éducation de base fondés sur le programme accéléré d'une durée de neuf mois School for Life, au Ghana, a démontré que non seulement les diplômés réintégrant l'enseignement primaire formel obtenaient de meilleurs résultats que leurs camarades, mais aussi que cette meilleure aptitude à apprendre se maintenait tout au long de leur progression dans les classes du primaire. Les écoles formelles peuvent également recourir à l'apprentissage accéléré lorsqu'elles ont à gérer de grands nombres d'élèves en retard pour leur âge.

Apprendre dans une langue appropriée peut réduire les inégalités d'apprentissage. La participation des enfants à des programmes bilingues peut améliorer leur apprentissage dans toutes les matières du programme. En Éthiopie, les enfants du primaire qui apprennent dans leur langue maternelle ont obtenu en 8^e année de meilleurs résultats en mathématiques, biologie, chimie et physique que ceux qui avaient suivi un enseignement en anglais.

Les manuels n'ont pas grande utilité si les apprenants ont du mal à les lire, comme l'a démontré une expérience lors de laquelle des manuels rédigés en anglais ont été distribués dans des classes kenyanes. De nombreux élèves étaient incapables de lire ces ouvrages, qui étaient adaptés aux élèves d'un niveau scolaire supérieur ayant des parents instruits. Par conséquent, les élèves faibles, principalement issus de milieux pauvres et défavorisés, n'ont pas tiré parti de cet accès élargi aux manuels.

Apprendre à lire et à écrire et pérenniser ces compétences dans les petites classes exige de fréquentes occasions de lire, que ce soit à l'école ou au sein de la communauté. Le programme Literacy Boost de Save the Children, qui fonctionne désormais dans 13 pays, s'emploie à promouvoir la lecture dans les petites classes des écoles gouvernementales par des interventions axées sur les enseignants et la communauté. Des évaluations des compétences en lecture sont effectuées pour déceler les lacunes et mesurer les progrès des compétences de base en la matière. Les enseignants sont formés à la transmission de ces compétences et au contrôle des acquis des

élèves. Les communautés sont encouragées à soutenir l'apprentissage de la lecture et à favoriser un environnement propice à cet égard. Des évaluations au Malawi et au Mozambique montrent que les enfants des écoles de Literacy Boost réussissent mieux que les autres, avec notamment une réduction du nombre de ceux dont les scores étaient nuls, ce qui suggère que le programme profite aux élèves faibles.

L'instruction interactive par la radio est une stratégie prometteuse pour l'acquisition d'une deuxième langue. En Guinée, le projet Fundamental Quality and Equity Levels (Niveaux fondamentaux de qualité et d'équité) s'appuie sur les traditions du conte et du chant pour encourager les enfants à lire et parler en français, contrairement à l'enseignement classique de la lecture du français qui se concentre sur la récitation et la mémorisation. Le programme a permis d'atténuer les écarts de résultats. Les élèves des zones rurales qui ont participé à ce programme ont obtenu aux examens en français des résultats équivalents ou presque à ceux de leurs camarades des villes. À Zanzibar, les enfants qui ont bénéficié d'une instruction interactive par la radio, aussi bien dans des cadres formels que non formels, ont obtenu dans l'ensemble de meilleurs résultats d'apprentissage que les enfants scolarisés dans des classes formelles n'ayant pas suivi de formation radiophonique.

L'utilisation efficace des TIC à des fins d'apprentissage demande d'examiner soigneusement dans quelle mesure l'accès général des élèves aux technologies se répercute sur leurs résultats scolaires. Les enfants des groupes à faible revenu ont moins de chances d'accéder aux TIC à l'extérieur de l'école, et peuvent donc être plus lents à s'y adapter. Au Rwanda, 79 % des élèves utilisant l'ordinateur à l'école secondaire s'étaient déjà servi des TIC et de l'Internet en dehors de l'école dans le cadre d'activités diverses et cette expérience supplémentaire a favorisé leur apprentissage à l'école. Les filles et les enfants des zones rurales étaient cependant désavantagés parce qu'ils avaient moins de chances d'avoir accès aux cybercafés ou à d'autres ressources offertes par les TIC au sein de leurs communautés.

Les évaluations d'apprentissage en classe aident les enseignants à repérer les élèves éprouvant des difficultés pour apprendre, à diagnostiquer ces difficultés et à choisir les stratégies qui les aideront. Les élèves peuvent également faire des progrès considérables si on leur offre davantage de possibilités de contrôler eux-mêmes leur apprentissage. Au Libéria, le projet EGRA Plus, qui forme les enseignants à l'utilisation d'outils d'évaluation en classe et leur fournit des ressources en lecture et des plans de cours préformatés pour les guider, a eu d'importantes retombées et fait progresser le niveau de lecture des élèves de 2e et de 3e année en difficulté.

Le recours aux évaluations nationales pour améliorer l'apprentissage est moins courant en Afrique subsaharienne. L'Ouganda, seule exception notable, réalise à partir d'enquêtes une évaluation nationale des progrès de l'éducation depuis 1996, et chaque année depuis 2003. Cette évaluation porte sur les compétences en lecture, en écriture et en calcul des élèves

de 3e et de 6e année. En 2008, elle a été étendue au deuxième niveau supérieur du premier cycle du secondaire pour tester les compétences en mathématiques, en anglais et en biologie. Les informations recueillies sont ventilées par âge, lieu de résidence (rural ou urbain), et zone et région géographiques. Les résultats devraient permettre de mieux répartir les ressources, de mettre davantage l'accent sur l'évaluation en classe et les interventions pour aider les élèves en difficulté et servir de base aux changements à apporter en matière de programmes et de formation des enseignants. Bien que le système d'évaluation soit pleinement opérationnel, les résultats d'évaluation ne sont pas, en pratique, correctement exploités au niveau de la classe pour améliorer l'apprentissage. Pour améliorer l'apprentissage des élèves qui risquent de prendre du retard, un soutien supplémentaire ciblé fourni par des auxiliaires d'enseignement ou des bénévoles communautaires formés peut constituer une excellente solution.

Rapport mondial de suivi sur l'EPT
c/o UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Courriel: efareport@unesco.org
Tél: +33 (1) 45 68 10 36
Fax: +33 (1) 45 68 56 41
www.efareport.unesco.org

Développé par une équipe indépendante et publié par l'UNESCO, le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous est une référence qui vise à informer, influencer et à soutenir un véritable engagement envers l'éducation pour tous.

© UNESCO

