

Résumé



Éducation pour tous
**L'EXIGENCE
DE QUALITÉ**

Éducation pour tous
L'EXIGENCE
DE QUALITÉ

Résumé

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

Les analyses et les recommandations concernant les politiques présentées dans ce rapport ne reflètent pas nécessairement les vues de l'UNESCO. Le présent rapport est une publication indépendante que l'UNESCO a fait exécuter au nom de la communauté internationale. Il est le fruit d'un travail de collaboration auquel ont participé les membres de l'Équipe du rapport ainsi qu'un grand nombre de personnes, d'organismes, d'institutions et de gouvernements. Les vues et opinions exprimées dans ce rapport n'engagent que son Directeur.

Les données

La disponibilité de données – tant quantitatives que qualitatives – exactes, fournies en temps opportun et cohérentes est indispensable au suivi efficace des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT. De telles données sont aussi essentielles à une politique d'éducation fondée sur des éléments factuels et à l'évaluation rigoureuse des pratiques. Des données détaillées sont nécessaires pour identifier les domaines où règne la plus grande inégalité et faciliter une meilleure planification et une meilleure évaluation aux niveaux national et local.

Le présent rapport s'appuie dans une très large mesure sur les données administratives fournies régulièrement, sur une base annuelle, par les gouvernements à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Celles de l'année scolaire 2001/2002 sont les plus récentes provenant de cette source. Elles comprennent une série de données de qualité garantie, établies sur une base comparable dans la majorité des pays en utilisant la Classification internationale type de l'éducation. Inévitablement, il y a un certain décalage entre la collecte (et souvent la publication) des données par les gouvernements nationaux et leur divulgation par l'ISU aux fins de leur utilisation dans le présent rapport et dans d'autres rapports.

L'ISU fait actuellement de gros efforts pour accélérer le processus de collecte des données et réduire de moitié l'actuel décalage de deux ans. Dans bien des cas, la réussite de cette entreprise dépendra du renforcement par les gouvernements de leurs propres capacités de collecte et d'analyse des données, avec le concours de l'ISU et d'autres organismes. L'ISU s'efforce aussi de mettre en place un grand programme de renforcement des capacités statistiques, vu que la qualité des données publiées reflète avant tout la qualité des données fournies par les pays.

Il convient de noter que le Rapport recourt aussi à nombre d'autres sources de données, dont les enquêtes nationales sur les ménages et des études commandées spécialement. Celles-ci enrichissent ses analyses et lui permettent d'identifier les récents changements de politique dans les pays et leur impact potentiel sur les progrès vers la réalisation des objectifs de l'EPT.

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT

Directeur

Christopher Colclough

Steve Packer (Directeur adjoint),

Albert Motivans (ISU),

Jan Van Ravens, Ulrika Pepler Barry, Lene Buchert,

Nicole Bella, Cynthia Guttman,

Vittoria Cavicchioni, Yusuf Sayed, Valerie Djoze, Carlos Aggio,

Jude Fransman, Ikuko Suzuki, Delphine Nsengimana,

Liliane Phuong, François Leclercq, Fadila Caillaud, Roser Cusso

Pour tout complément d'information sur le Rapport, veuillez contacter :

Le Directeur

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT
7, place de Fontenoy

75352 Paris 07, France

Adresse électronique : efareport@unesco.org

Téléphone : +33 1 45 68 21 28

Télécopie : +33 1 45 68 56 27

Site Web : www.efareport.unesco.org

Publié en 2004 par l'Organisation des Nations Unies, pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP

Création graphique : Sylvaine Baeyens

Iconographe : Delphine Gaillard

Imprimé par Graphoprint, Paris

©UNESCO 2004

Imprimé en France

Précédents rapports mondiaux de suivi sur l'EPT

2003/4. Genre et Éducation pour tous – LE PARI DE L'ÉGALITÉ

2002. Éducation pour tous – LE MONDE EST-IL SUR LA BONNE VOIE ?

Où en est le monde dans la réalisation des six objectifs de l'éducation pour tous ?

Objectif 1 Protection et éducation de la petite enfance. Les progrès accomplis en matière d'élargissement de l'accès ont été lents, et les enfants des milieux défavorisés risquent davantage que les autres d'être exclus de la PEPE. En Afrique subsaharienne, un enfant ne peut compter que sur 0,3 année d'éducation préscolaire, contre 1,6 en Amérique latine et dans les Caraïbes et 2,3 en Amérique du Nord et en Europe occidentale. Dans beaucoup de pays en développement, les programmes de PEPE sont mis en œuvre par des enseignants peu qualifiés.

Objectif 3 Apprentissage des jeunes et des adultes. Les efforts tendant à élever le niveau des compétences des jeunes et des adultes ont un caractère marginal dans les quelques pays en développement qui ont mené des évaluations de ces programmes. Les progrès restent difficiles à évaluer à l'échelle mondiale.

Objectif 5 Genre. Bien que nombre de pays dans le monde entier aient accompli des progrès marquants vers la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire au cours de la dernière décennie, de grands écarts subsistent, particulièrement dans les États arabes, en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest. Les filles représentaient 57% des enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire en 2001 dans le monde, et plus de 60% dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest. La participation des filles demeure nettement inférieure à celle des garçons (indice de parité entre les sexes inférieur à 0,97) dans 71 pays sur 175 au niveau du primaire. Les disparités entre les sexes deviennent plus extrêmes dans l'enseignement secondaire et supérieur. Parmi les 83 pays en développement disposant de données, la moitié ont réalisé la parité entre les sexes dans le primaire, moins d'un cinquième dans le secondaire et 4 seulement dans le supérieur. Près des deux tiers des analphabètes adultes du monde (64%) sont des femmes.

Objectif 2 Enseignement primaire universel. Le nombre des enfants non scolarisés diminue: il est tombé de 106,9 millions en 1998 à 103,5 millions en 2001. Si globalement des progrès ont été faits au cours de la décennie écoulée pour scolariser davantage d'enfants, le rythme de la progression reste trop lent pour réaliser l'EPU d'ici à 2015. Sur la base des tendances passées, le taux net de scolarisation devrait atteindre 85% en moyenne mondiale en 2005 et 87% en 2015. L'achèvement du cycle primaire reste une source de préoccupation majeure: les scolarisations tardives sont chose courante, les taux de survie en 5^e année du primaire sont bas (moins de 75% dans 30 des 91 pays pour lesquels on dispose de données) et les redoublements fréquents.

Objectif 4 Alphabétisation. Quelque 800 millions d'adultes étaient analphabètes en 2002¹, dont 70% vivaient dans 9 pays appartenant presque tous à l'Afrique subsaharienne et à l'Asie de l'Est et du Sud, notamment l'Inde, la Chine, le Bangladesh et le Pakistan.

Objectif 6 Qualité. Les pays qui sont les plus éloignés de la réalisation des objectifs 1 à 5 sont aussi ceux qui sont les plus éloignés de la réalisation de l'objectif 6. Plusieurs indicateurs fournissent des informations sur les dimensions de la qualité. Les dépenses publiques d'éducation représentent une part plus élevée du PIB dans les pays riches, où les objectifs de l'EPT sont déjà atteints, que dans les pays les plus pauvres, où la couverture de systèmes insuffisamment financés a besoin d'être à la fois étendue et améliorée. Les dépenses ont augmenté au cours de la dernière décennie dans beaucoup de pays en développement, notamment en Asie de l'Est et dans le Pacifique, et en Amérique latine et dans les Caraïbes. Les rapports élèves/enseignant sont restés plus élevés qu'il ne serait souhaitable dans nombre de pays d'Afrique subsaharienne (moyenne régionale: 44/1) et d'Asie du Sud et de l'Ouest (moyenne régionale: 40/1). Dans beaucoup de pays à faible revenu, les enseignants ne satisfont même pas aux normes minimales requises pour être admis à enseigner et beaucoup ne maîtrisent pas complètement le programme d'enseignement. La pandémie de VIH/sida compromet gravement la fourniture d'une éducation de qualité et contribue fortement à l'absentéisme des enseignants. Les données fournies par les scores aux tests nationaux et internationaux montrent que l'insuffisance des acquis est largement répandue dans la plupart des régions en développement.

1. Le nombre des analphabètes a été estimé à nouveau par l'Institut de statistique de l'UNESCO sur la base des dernières révisions des données. L'estimation actuelle est beaucoup plus basse que celle de 862 millions d'analphabètes donnée par le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*. Cela est dû à plusieurs facteurs, notamment la divulgation de données récentes sur l'alphabétisme venant des plus récents recensements et enquêtes dans nombre de pays. Le recensement effectué en Chine en 2000, par exemple, a eu pour résultat une diminution de plus de 50 millions de l'estimation par l'ISU du nombre des analphabètes adultes dans ce pays.

L'indice du développement de l'éducation pour tous

L'indice du développement de l'éducation pour tous permet de déterminer dans quelle mesure les pays atteignent quatre des six objectifs de l'EPT : EPU, parité entre les sexes, alphabétisation et qualité. Plusieurs pays – y compris certains des plus pauvres – ont nettement amélioré leurs niveaux de réalisation de l'EPT au cours de la période 1998-2001. Cela prouve que la pauvreté n'est pas un obstacle insurmontable à des progrès rapides vers la réalisation de l'EPT. En revanche, le déficit éducatif massif continue d'être concentré en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest.

■ Quarante et un pays (un tiers de ceux pour lesquels il est possible de calculer l'IDE), la plupart situés en Amérique du Nord et en Europe occidentale ainsi qu'en Europe centrale et orientale, ont atteint les objectifs ou sont près de les atteindre.

■ Cinquante et un pays ont des valeurs de l'IDE comprises entre 0,80 et 0,94². Dans environ la moitié de ces pays, la plupart situés en Amérique latine, la qualité de l'éducation est en retard par rapport aux autres objectifs.

■ Trente-cinq pays sont loin d'atteindre les objectifs, avec des valeurs de l'IDE inférieures à 0,80. Vingt-deux de ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne. Toutefois, trois pays très peuplés d'Asie du Sud – le Bangladesh, l'Inde et le Pakistan – appartiennent aussi à ce groupe.

2. La valeur de l'IDE peut varier de 0 à 1. Plus elle s'approche de 1, moins un pays est éloigné de l'objectif et plus il a fait pour réaliser l'EPT.

Une meilleure qualité :

■ **Le défi.** On ne saurait réaliser l'éducation pour tous sans améliorer la qualité. Dans de nombreuses régions du monde, un énorme écart subsiste entre le nombre des élèves qui terminent l'école et le nombre de ceux qui, parmi eux, maîtrisent un minimum de compétences cognitives. Une politique visant à rapprocher les taux nets de scolarisation de 100% doit aussi garantir des conditions et des possibilités décentes d'apprentissage. Il est possible de tirer des enseignements de l'expérience des pays qui ont réussi à relever ce double défi.

■ **Avantages.** Une éducation de meilleure qualité contribue à augmenter les revenus des individus tout au long de leur vie, favorise une croissance économique nationale plus robuste et aide les individus à faire des choix plus informés au sujet de la fécondité et d'autres questions importantes pour leur propre bien-être. Elle réduit par exemple les risques d'infection par le VIH/sida : les recherches montrent que les gains cognitifs résultant de l'éducation de base sont le plus important des facteurs de protection des adolescents contre l'infection. Ces avantages sont étroitement liés aux niveaux d'éducation qu'ils ont atteints.

■ **Définir la qualité.** Deux principes caractérisent la plupart des tentatives de définition d'une éducation de qualité : le premier identifie le développement cognitif des apprenants comme l'objectif explicite majeur de tous les systèmes éducatifs. En conséquence, leur réussite à cet égard est un indicateur de leur qualité. Le second met l'accent sur le rôle de l'éducation dans la promotion des valeurs et des attitudes liées à une bonne citoyenneté et dans la mise en place de conditions propices au développement créatif et affectif. La réalisation de ces objectifs est plus difficile à évaluer et à comparer entre les pays.

■ **Durée de la scolarité.** Une éducation de meilleure qualité améliore l'espérance de vie scolaire, mais les chances sont très inégales selon les régions. En moyenne, tous pays confondus, les élèves peuvent compter sur 9,2 années de scolarité primaire et secondaire, mais un enfant d'Afrique subsaharienne peut s'attendre à 5 ou 6 années de moins de scolarité qu'un enfant d'Europe occidentale ou des Amériques. Les habitants des pays présentant les niveaux d'espérance de vie scolaire les plus élevés peuvent s'attendre à rester à l'école jusqu'à 5 fois plus longtemps que ceux des pays aux niveaux les plus bas.

■ **Scores aux tests.** Les tests internationaux sur les acquis révèlent que le statut socio-économique a une forte incidence sur le niveau des résultats scolaires. Il faut que les politiques éducatives comme les politiques économiques s'attaquent à ces inégalités socio-économiques initiales et récurrentes entre les apprenants.

■ **Ressources.** Dans les pays à faible revenu, les mesures consistant à accroître les dépenses pour fournir davantage de manuels, réduire la taille des classes et améliorer la formation des enseignants et les installations scolaires ont un impact positif sur les acquis cognitifs des élèves, encore que cette relation soit moins étroite dans les pays riches où les normes générales dans ces domaines sont déjà d'un haut niveau. Il est souvent possible d'améliorer la qualité sans dépenses excessives et ces améliorations sont à la portée même des pays les plus pauvres. Là où les taux de redoublement sont très élevés, de modestes améliorations de la qualité peuvent en partie s'autofinancer, en diminuant le temps dont ont besoin les élèves pour terminer le cycle.

■ **Intégration.** Les modèles uniformes de réforme qui ne tiennent pas compte des multiples désavantages dont souffrent de nombreux apprenants sont voués à l'échec. Les approches éducatives destinées à ceux qui vivent avec le VIH/sida ou qui sont confrontés à des situations d'urgence, au handicap et au travail des enfants devraient bénéficier d'un plus grand soutien.

■ **Coordination.** Des liaisons plus étroites entre les différents services gouvernementaux chargés de la protection et de l'éducation de la petite enfance, de l'alphabétisation et de la santé peuvent contribuer à améliorer la qualité. De plus, les grandes réformes de société touchant les questions de genre peuvent directement améliorer la qualité de l'éducation.

messages principaux

■ **Un meilleur apprentissage.** Un solide corpus de données fournit des indications sur ce qui fait que les écoles sont efficaces. Il met l'accent sur la dynamique du processus d'enseignement et d'apprentissage : comment enseignants et élèves interagissent dans la classe et comment ils utilisent au mieux les matériels pédagogiques. Les politiques visant à améliorer l'apprentissage doivent être centrées sur les aspects suivants.

● **Enseignants.** Ne serait-ce que pour réaliser l'EPU, il faut des enseignants plus nombreux et mieux formés. Les pays qui satisfont à des normes de haut niveau en matière d'apprentissage n'ont jamais cessé d'investir dans la profession enseignante. Cependant, dans beaucoup de pays, les rémunérations des enseignants se sont dégradées par rapport à celles d'autres professions au cours des deux dernières décennies, et elles sont souvent trop faibles pour permettre un niveau de vie décent. Les modèles de formation des enseignants devraient être revus dans nombre de pays afin de renforcer la formation initiale et continue dans le cadre de l'école au lieu de s'appuyer sur la longue formation initiale traditionnellement dispensée dans les établissements de formation.

● **Temps d'apprentissage.** Le temps d'instruction est un corrélat crucial des acquis : le critère largement admis de 850 à 1 000 heures d'instruction par an pour tous les élèves n'est pas respecté dans de nombreux pays. Les scores aux tests montrent bien que le temps consacré en classe aux mathématiques, aux sciences et au langage a une forte incidence sur les performances dans ces matières.

● **Matières fondamentales.** L'alphabétisme est un outil essentiel de la maîtrise des autres matières et un des meilleurs instruments prédictifs des acquis d'apprentissage à long terme. La lecture doit être considérée comme un domaine prioritaire des efforts visant à améliorer la qualité de l'éducation de base, particulièrement dans le cas des apprenants de milieux défavorisés.

● **Pédagogie.** Beaucoup de styles d'enseignement communément utilisés ne servent pas les intérêts des enfants : ils sont souvent trop rigides et reposent excessivement sur l'apprentissage par cœur, reléguant les élèves dans un rôle passif. L'enseignement structuré – alliant instruction directe, pratique guidée et apprentissage autonome – dans un environnement accueillant pour l'enfant est préconisé par beaucoup de chercheurs en éducation.

● **Langue.** Le choix de la langue d'instruction utilisée à l'école revêt la plus grande importance. L'instruction initiale dans la première langue de l'apprenant améliore les résultats d'apprentissage et réduit ensuite les taux de redoublement et d'abandon.

● **Matériels d'apprentissage.** La qualité et la disponibilité des matériels d'apprentissage ont une forte incidence sur ce que les enseignants peuvent faire. Le manque de manuels peut résulter de l'inefficacité du système de distribution, de la négligence et de la corruption.

● **Installations.** Pour réaliser l'enseignement primaire universel, il est besoin d'une opération sans précédent de remise en état et de construction de salles de classe dans de nombreux pays. Une eau salubre, des installations sanitaires et l'accès des élèves handicapés sont essentiels.

● **Leadership.** Les gouvernements centraux doivent être prêts à accorder une plus grande liberté aux écoles pourvu que des ressources adéquates soient disponibles et que les rôles et responsabilités soient clairement définis. Les directeurs d'école peuvent exercer une grande influence sur la qualité des écoles.

Dans les nombreux pays qui s'efforcent de garantir à tous les enfants le droit à l'éducation, l'accent mis sur l'accès fait souvent oublier l'attention à donner à la qualité. Pourtant, la qualité est ce qui détermine combien les enfants apprennent et s'ils apprennent bien, et la mesure dans laquelle leur éducation se traduit par un ensemble de bénéfices personnels, sociaux et développementaux. L'objectif 6 du Cadre d'action de Dakar souligne la nécessité d'améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation. Cependant, comme le fait ressortir le présent rapport, trop d'élèves quittent l'école sans maîtriser un minimum de compétences cognitives et non cognitives.

Après avoir situé le débat sur la qualité dans son contexte historique, le rapport propose une carte pour définir et comprendre les problèmes (chapitre 1). Il synthétise un vaste corpus de recherches venant d'horizons divers sur les facteurs qui influent sur la qualité de l'éducation (chapitre 2) et expose des stratégies et des politiques clés pour l'améliorer, en particulier dans les pays à faible revenu (chapitre 4). Comme dans les précédentes éditions, l'aide internationale à l'éducation de base et les efforts visant à renforcer la coordination sont évalués (chapitre 5). Enfin, le rapport examine les progrès accomplis dans la réalisation des 6 objectifs de l'EPT adoptés à Dakar en 2000, en mettant l'accent sur les indicateurs de la qualité. L'indice du développement de l'éducation pour tous introduit dans le précédent rapport a été affiné et il fournit maintenant une récapitulation des progrès accomplis dans la réalisation de 4 des objectifs dans 127 pays (chapitre 3).

Chapitre 1

Comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation

- La qualité au cœur de l'EPT
- Trouver un terrain commun : développement cognitif et créatif
- L'affirmation d'une approche fondée sur les droits
- L'héritage des traditions éducatives
- Un guide à cinq dimensions

Bien que le droit à l'éducation ait été réaffirmé à maintes reprises depuis que la Déclaration universelle des droits de l'homme a été proclamée en 1948, nombre d'instruments internationaux sont muets au sujet de la dimension qualitative de l'apprentissage. Il y a peu, la Déclaration du Millénaire de l'ONU, adoptée en 2000, prévoit de donner, d'ici à 2015, à tous les enfants les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires, mais on n'y trouve pas de mention spécifique de la qualité de ces études.

Pourtant, la réalisation de la participation universelle dépend fondamentalement de la qualité de l'éducation disponible. La qualité de l'enseignement dispensé aux élèves et la quantité de ce qu'ils apprennent ont un impact crucial sur l'assiduité et la survie scolaires. Les parents jugent la qualité de l'école lorsqu'ils investissent dans l'éducation de leurs enfants. Dans tous les pays, les gens attendent de l'école qu'elle aide leurs enfants à se développer sur le plan créatif et affectif et à acquérir les compétences, les valeurs et les attitudes nécessaires pour mener une vie productive et devenir des citoyens responsables.



Le sourire de l'espoir resurgi en Afghanistan

© Radu Sighet / REUTERS

La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990) et le Cadre d'action de Dakar (2000), les deux déclarations les plus récentes de conférences des Nations Unies sur l'éducation, considèrent la qualité comme une condition première de la réalisation de l'éducation pour tous. Le Cadre d'action de Dakar affirme que l'exigence de qualité est « au cœur de l'éducation ». L'objectif 2 engage les nations à assurer un enseignement primaire « de qualité ». L'objectif 6 contient l'engagement d'améliorer « sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante ».

La recherche de principes communs

Malgré un consensus de plus en plus général quant à l'importance de la qualité, on est bien loin de s'accorder sur le sens à donner dans la pratique à ce concept. Toutefois, deux principes caractérisent la plupart des tentatives de définition de la qualité de l'éducation. Le premier, qui identifie le développement cognitif des apprenants comme l'objectif explicite majeur de tous les systèmes éducatifs, considère la réussite des systèmes à cet égard comme un indicateur de leur qualité. Le second met l'accent sur le rôle de l'éducation dans la promotion de valeurs partagées et du développement

créatif et affectif – objectifs dont la réalisation est beaucoup plus difficile à évaluer.

Il est aussi possible de trouver un terrain commun dans les objectifs largement partagés qui sous-tendent généralement les débats sur la qualité : respect des droits individuels, plus grande équité dans l'accès

et les résultats, plus grande pertinence par rapport à la vie quotidienne. La législation sur les droits de l'homme (voir encadré) met l'accent sur l'accès à l'éducation et l'égalité des résultats d'apprentissage, reflétant la conviction que tous les enfants peuvent acquérir des compétences cognitives de base, pourvu qu'ils bénéficient d'un environnement d'apprentissage

La législation sur les droits de l'homme reflète la conviction que tous les enfants peuvent acquérir des compétences cognitives de base, pourvu qu'ils bénéficient d'un environnement d'apprentissage approprié.

Législation internationale relative à la qualité

Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels traite du principe d'équité en soulignant qu'il incombe aux gouvernements de faire en sorte que tous les enfants aient accès à une éducation de qualité acceptable. Le Brésil, le Costa Rica et les Philippines ont adopté des dispositions constitutionnelles garantissant qu'un pourcentage du budget est consacré à l'éducation, conformément au Pacte.

La Convention relative aux droits de l'enfant (1990) contient, en son article 29, des engagements fermes et détaillés concernant les buts de l'éducation, qui ont des implications quant à son contenu et à sa qualité. Elle indique que l'éducation doit permettre à chaque enfant d'épanouir sa personnalité et de développer ses dons et aptitudes, dans toute la mesure de ses potentialités.

approprié, et que si certains n'y parviennent pas, cet échec est dû au moins en partie aux carences du système éducatif. Des analyses confirment que la pauvreté, le fait d'habiter une zone rurale et la discrimination fondée sur le genre demeurent les plus forts corrélats négatifs de l'assiduité et des performances scolaires et qu'une instruction médiocre est une source notable de cette inégalité.

Plus récemment, la mondialisation a conduit nombre de gouvernements à se demander si les diplômés possédaient les compétences nécessaires pour assurer la croissance économique de leur pays.

Repères historiques

Les diverses approches de la qualité sont enracinées dans différentes traditions de la pensée sur l'éducation. Celle de philosophes comme Locke et Rousseau, souvent désignée sous le nom de tradition humaniste, considère la nature humaine comme essentiellement bonne. Elle affirme que tous les êtres humains sont nés égaux, que les inégalités qui surviennent ultérieurement sont le produit des circonstances et que les individus jouent un rôle prépondérant dans la définition de leur existence. Ces principes ont inspiré de nombreux théoriciens de l'éducation. Il convient de mentionner notamment James Dewey et Jean Piaget, qui ont exercé une grande influence en préconisant des rôles plus actifs et participatifs pour les enfants dans l'apprentissage, soulignant comment les apprenants construisent leurs propres interprétations.

Les théories behavioristes entraînent les spécialistes de l'éducation dans la direction opposée. Elles ont exercé une influence notable durant la première moitié du xx^e siècle. Leur principale conviction est qu'il est possible de façonner, de prédire et de contrôler les comportements humains par des récompenses et des réactions (par exemple des tests et des examens). Bien que rares soient les spécialistes de l'éducation qui adhèrent totalement au behaviorisme, on observe dans de nombreux pays des éléments de ses pratiques, intégrés dans les programmes de formation des enseignants, dans les programmes d'enseignement et dans les comportements des enseignants en classe.

Durant le dernier quart du xx^e siècle, plusieurs critiques de ces deux approches se sont fait jour. Des sociologues de différentes écoles ont considéré l'éducation comme un mécanisme essentiel de légitimation et de reproduction des inégalités sociales. Ils ont mis en question l'idée que l'universalisation de l'enseignement

aboutirait à un développement égal du potentiel de tous les apprenants. Ces penseurs tendent à considérer qu'est bonne une éducation offrant le potentiel maximum de promotion du changement social.

Les réalités des pays à faible revenu ont été à l'origine d'efforts pour concevoir d'autres idées de l'éducation, qui étaient souvent des défis aux séquelles du colonialisme. Parmi les plus notables des promoteurs de ces idées nouvelles figurent Gandhi et, plus tard, Nyerere en République-Unie de Tanzanie ; tous deux ont proposé des systèmes éducatifs soucieux de pertinence culturelle, mettant l'accent sur l'autosuffisance, l'équité et l'emploi rural.

Des éléments de toutes ces approches se retrouvent aussi dans l'éducation des adultes. Certains auteurs mettent l'accent sur l'expérience des adultes en tant que ressource centrale de l'apprentissage, tandis que d'autres considèrent les pratiques de l'éducation des adultes comme une composante de la transformation des contextes socioculturels, politiques et historiques.

Établir la carte de la qualité

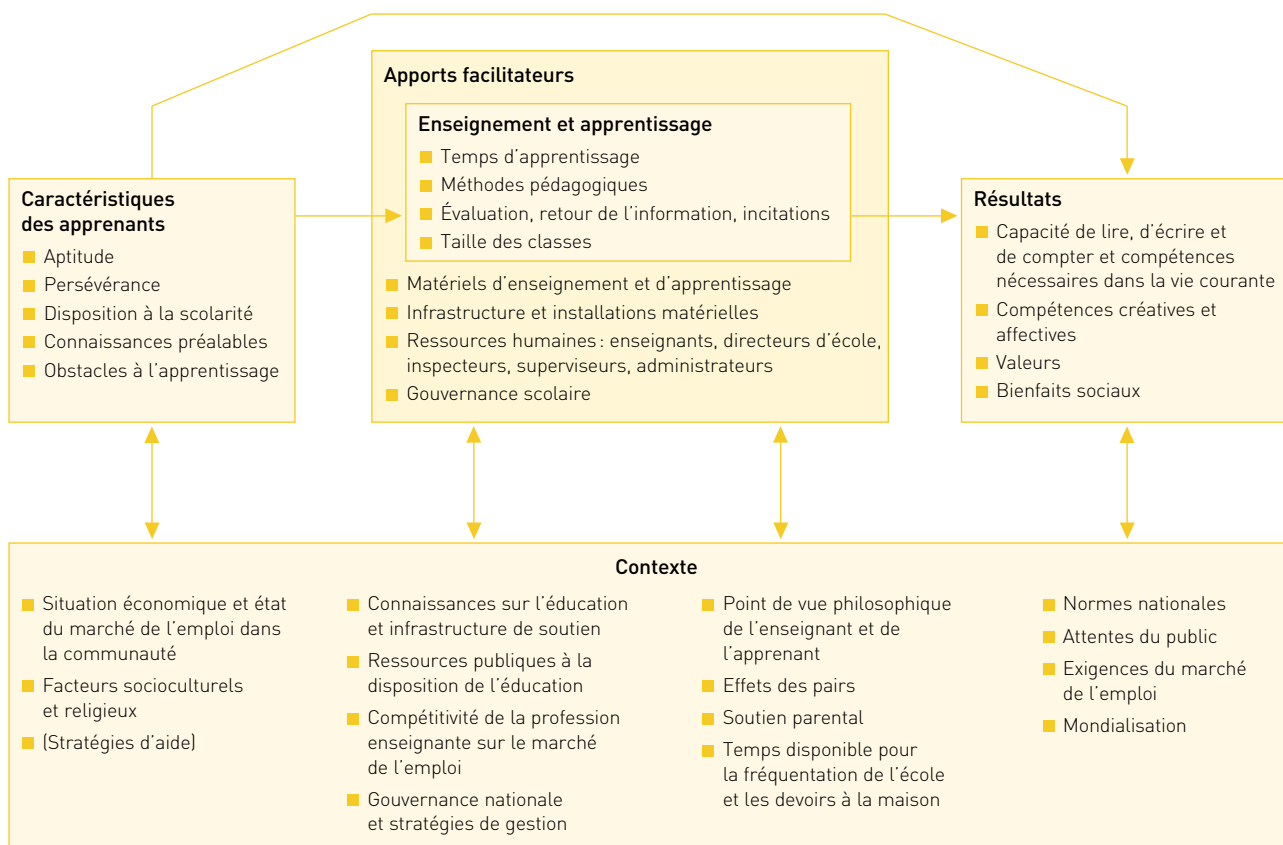
Comment étudier la qualité à la lumière de ces approches très différentes ? Un moyen de le faire est de revenir aux notions de base : les objectifs de développement cognitif et l'encouragement d'ensembles particuliers de valeurs, d'attitudes et de compétences qui sont des buts importants de tous les systèmes éducatifs. L'examen des principaux éléments des systèmes éducatifs et de leur interaction permet de dresser une carte utile des efforts déployés pour comprendre, suivre et améliorer la qualité.

Ce cadre (voir figure) prend en compte cinq facteurs majeurs influant sur la qualité. C'est une vision d'ensemble, englobant les questions relatives à l'accès, aux processus et aux résultats.

Caractéristiques des apprenants :
les apprenants ne sont pas identiques quand ils arrivent dans la salle de classe. Le milieu socio-économique, le genre, le handicap, la race,

Les apprenants ne sont pas identiques quand ils arrivent dans la salle de classe.

Figure 1.1: Un cadre pour comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation



l'appartenance ethnique, le VIH/sida et les situations d'urgence telles que les conflits et les catastrophes créent des inégalités dont il faut tenir compte dans les politiques visant à améliorer la qualité. La mesure dans laquelle les élèves ont bénéficié de possibilités d'apprentissage dans leur petite enfance joue aussi un rôle.

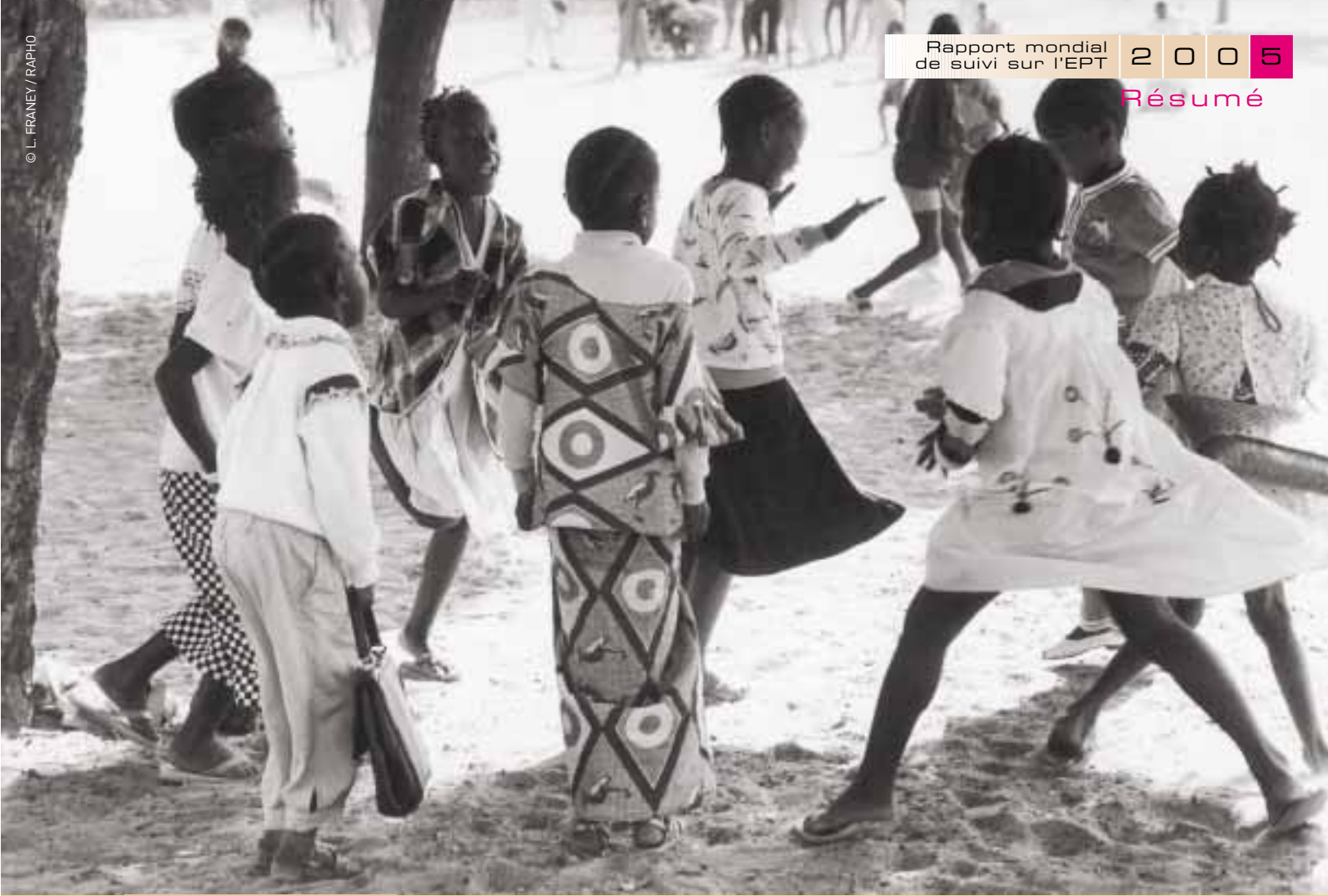
Contexte : l'éducation tend à refléter fidèlement les valeurs et les attitudes d'une société. Des éléments comme la richesse d'une société ou les politiques nationales relatives aux objectifs, aux normes, au programme d'enseignement et aux enseignants influent sur la qualité.

Apports : cette catégorie comprend les ressources matérielles (manuels, matériels d'apprentissage, salles de classe, bibliothèques, installations scolaires) et les ressources humaines (gestionnaires, superviseurs, inspecteurs et, surtout, enseignants). Les indicateurs les plus largement utilisés pour mesurer ces apports sont les rapports élèves/enseignant, la rémunération des enseignants, la dépense publique courante par élève et la part du PIB consacrée à l'éducation.

Enseignement et apprentissage : cette dimension a trait à ce qui se passe dans la salle de classe et à l'école. Les processus pédagogiques sont au cœur de l'apprentissage quotidien. Parmi les indicateurs appliqués à ces processus figurent le temps consacré à l'apprentissage, l'utilisation de méthodes pédagogiques interactives et les modalités d'évaluation des progrès accomplis. La sécurité des écoles, la participation communautaire, les attentes et le leadership ont un impact indirect sur l'enseignement et l'apprentissage.

Résultats : cette dimension peut être exprimée en termes d'acquis scolaires (généralement par les performances aux examens) mais aussi de gains sociaux et économiques plus généraux.

Le présent rapport synthétise un vaste corpus de recherches sur les bénéfices et les déterminants d'une éducation de qualité (chapitre 2), identifie des stratégies destinées à l'améliorer, en particulier dans les pays en développement (chapitre 4) et suit le soutien international à l'exécution de cette tâche (chapitre 5). Comme ses prédécesseurs, le troisième *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* évalue les progrès accomplis dans la réalisation des 6 objectifs de l'EPT ; dans le cas présent, l'accent est mis sur les indicateurs de la qualité pour chaque objectif (chapitre 3). ■



Chapitre 2

Apprendre ensemble, vivre ensemble : le terrain de jeu d'une école au Sénégal

L'importance de la qualité : les enseignements de la recherche

- ➔ Des revenus plus élevés
- ➔ Une meilleure protection contre le VIH/sida
- ➔ Ce que nous apprennent les tests sur les acquis
- ➔ Se méfier des modèles préfabriqués d'éducation
- ➔ Recherches sur l'efficacité scolaire : à l'intérieur du processus éducatif
- ➔ Les liens entre ressources scolaires et performances
- ➔ Les leçons de l'expérience de 11 pays
- ➔ Un apprentissage de qualité pour les enfants d'âge préscolaire et les adultes

Une meilleure éducation fait-elle une différence en ce qui concerne le développement ? Si oui, quels sont les meilleurs moyens d'y parvenir, en particulier dans les pays en développement ? Il est indispensable de comprendre ce qui détermine la qualité de l'éducation pour concevoir des politiques propres à garantir un meilleur apprentissage. Ces vingt dernières années, un vaste corpus de recherches s'est constitué sur ces sujets, s'appuyant sur différents modèles et mesures de l'évaluation de la qualité.

Des revenus plus élevés, des choix informés

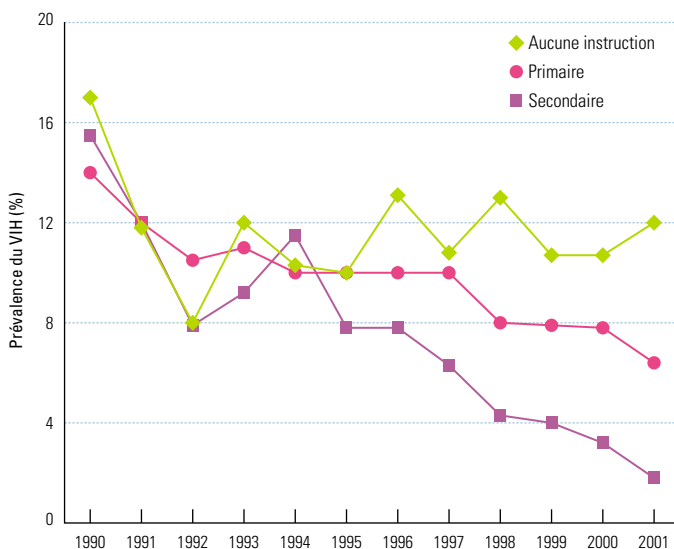
L'amélioration de la qualité de l'éducation aide à atteindre tout un ensemble d'objectifs de développement économique et social. Cela est bien établi. Si l'on utilise les scores aux tests standardisés comme mesures d'approximation de la qualité des compétences cognitives, les études s'accordent à montrer l'impact de meilleures performances académiques sur les gains des intéressés tout au long de leur vie. Les études ont aussi porté sur la relation entre le capital humain d'un pays et sa croissance économique. Les tests

internationaux sur les acquis permettent désormais d'intégrer dans ces analyses des mesures de la qualité scolaire. Les scores en mathématiques et en sciences constituent un indicateur de la productivité future de la main-d'œuvre d'un pays – le fait met en évidence les liens étroits entre la réduction de la pauvreté et l'existence d'une population éduquée.

La qualité de l'éducation a de profondes conséquences en ce qui concerne les attitudes et les comportements.

La qualité de l'éducation a aussi de profondes conséquences en ce qui concerne les attitudes et les comportements. Une récente étude portant sur 6 pays

Figure 2.1: Prévalence du VIH dans les zones rurales de l'Ouganda (%), par niveau d'instruction, 1990-2001 (personnes âgées de 18 à 29 ans)



Notes et sources : voir le chapitre 2 du rapport complet sur l'EPT.

africains présentant une prévalence élevée du VIH/sida a constaté que les individus acquéraient les compétences nécessaires pour réduire les comportements sexuels à risque au moyen d'un réseau complexe de sources formelles et informelles d'information, dont le système éducatif. Les compétences cognitives requises pour faire des choix informés étaient étroitement liées au niveau d'instruction et à l'alphabétisme, l'utilisation du préservatif augmentant nettement plus le niveau de scolarité s'élevait. Les bénéfices cognitifs de l'éducation de base apparaissaient comme le facteur le plus important de protection des adolescents et des jeunes adultes contre l'infection, soulignant le rôle de l'éducation comme « vaccin social ». La figure 2.1 montre que les taux de prévalence du VIH/sida par niveau d'éducation dans les régions rurales de l'Ouganda étaient initialement comparables mais qu'avec le temps, les individus les plus instruits sont parvenus à des taux de prévalence nettement inférieurs à ceux des individus moins instruits. Cette constatation vaut aussi pour d'autres pays africains.

Interpréter les scores aux tests

Les scores aux tests offrent une mesure très utile de la manière dont les élèves apprennent le programme, et ils aident à indiquer comment les élèves se comportent aux principaux points de sortie du système scolaire. Ils peuvent aussi servir de base à l'estimation des relations entre qualité de l'éducation, croissance économique et revenus personnels. Ils ne sauraient néanmoins constituer le seul baromètre de la qualité de l'éducation, vu qu'ils ne prennent pas en compte explicitement des traits comme l'honnêteté, la fiabilité, la détermination et l'aptitude au leadership qui ont une grande influence sur la réussite sur le marché de l'emploi.

Des études comme celles qui sont mentionnées dans l'encadré permettent d'utiles comparaisons des acquis d'apprentissage entre les pays et sur la durée, bien qu'il ne soit pas possible de comparer les études elles-mêmes du fait que leurs paramètres diffèrent. Elles révèlent qu'en Afrique, la qualité de l'éducation s'est heurtée à de particulières difficultés ces dernières années. Par exemple, les comparaisons entre les études du SACMEQ de 1995-1996 et de 2000-2001 montrent une chute de 4 % des scores aux tests d'alphabétisme des élèves de 6^e année du primaire, les écarts les plus importants étant constatés au Malawi, en Namibie et en Zambie (voir figure 2.2). Bien qu'aucune cause manifeste n'ait pu être identifiée, il semble que les revenus des ménages aient diminué dans les 3 pays les plus touchés.

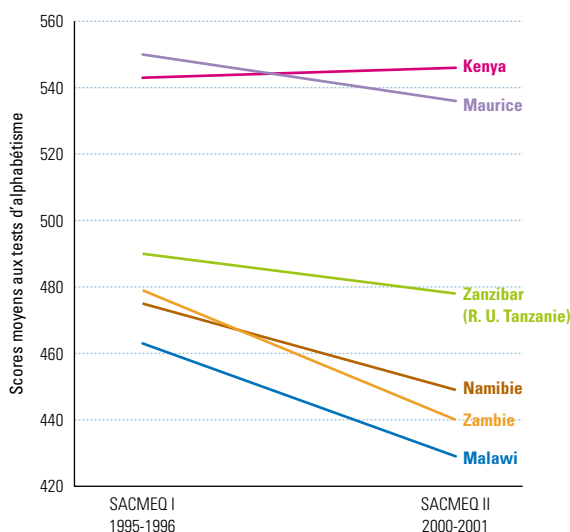
Les grands tests

Il existe des tests internationaux depuis les années 1950, époque à laquelle a été fondée l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA). Celle-ci a entrepris ce qui allait devenir une série majeure d'études visant à comparer les acquis cognitifs à différents niveaux d'enseignement dans plusieurs pays et à identifier les principales causes des différences mesurées. En 2000, une cinquantaine de pays participaient à des enquêtes portant sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), la lecture (PIRLS) et d'autres matières. Parmi les autres études transnationales, on trouve le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), mis en place par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) en 1998 et qui couvre aujourd'hui 59 pays, principalement des pays industrialisés et à revenu intermédiaire, le Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ), couvrant 15 pays, et le Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation (LLECE), couvrant 16 pays. Deux autres programmes internationaux – le projet conjoint UNESCO/UNICEF de suivi permanent des acquis scolaires (MLA) et un programme de recherche des pays africains francophones (PASEC) – ont une bonne couverture géographique mais n'ont pas encore pu suivre les acquis d'apprentissage sur une durée suffisante.



Apprendre en s'amusant : à Bahia, au Brésil, des fillettes dessinent le contour de leur main sur le tableau noir

Figure 2.2 : Évolution des scores au test d'alphabétisme entre SACMEQ I et SACMEQ II dans 6 pays africains (1995-1998 et 2000-2001)



Notes et sources : voir le chapitre 2 du rapport complet sur l'EPT.

Au Malawi, où le nombre des élèves des écoles primaires a doublé en dix ans (les frais de scolarité ont été supprimés en 1994), les ressources scolaires ont baissé en valeur absolue entre les deux études du SACMEQ.

Parmi les leçons qu'il est possible de tirer de l'étude des tests d'acquis sur la durée, la première est que le statut socio-économique est étroitement lié aux acquis dans tous les contextes : en Afrique et en Amérique latine, il existe de gros écarts entre les zones urbaines et les zones rurales, les premières étant desservies par des enseignants plus qualifiés. La seconde est que le temps consacré en classe aux mathématiques, aux sciences et à la langue a une forte incidence sur les performances. Enfin, le sexe de l'enseignant a un impact dans beaucoup de pays en développement : en Afrique, les élèves – en particulier les filles – ayant pour enseignant une femme réussissaient mieux que les élèves ayant pour enseignant un homme.

Le statut socio-économique est étroitement lié aux acquis dans tous les contextes.

Plusieurs études montrent que l'impact du milieu socio-économique des élèves peut être partiellement compensé par des améliorations de l'environnement scolaire, de l'engagement des enseignants, de l'autonomie des écoles et des ressources d'apprentissage, notamment les manuels.

Évaluer la qualité des écoles : les modèles de recherche au premier plan

Le bon sens suggère que les performances des élèves s'accroissent avec le volume des ressources qui sont consacrées à chacun d'eux. Pourtant, dans 11 pays de l'OCDE, les scores aux tests de mathématiques et de sciences ont généralement baissé au cours du quart de siècle qui s'est terminé en 1995 alors même que la dépense par élève a plus que doublé dans bien des cas. Certains facteurs aident à expliquer le faible impact de l'augmentation des dépenses sur les résultats d'apprentissage au cours de la période considérée : le revenu réel par habitant a parfois augmenté plus rapidement que la dépense par élève ; les systèmes scolaires se sont développés, si bien qu'un groupe plus hétérogène d'élèves a été scolarisé sur un cycle plus long ; enfin, dans bien des cas, le statut et la rémunération des enseignants ont régressé par rapport à ceux d'autres professions.

Les études sur la fonction de production : des données non concluantes

Dans les années 1960, une enquête menée aux États-Unis qui a fait date a conclu que les écoles contribuaient à reproduire les inégalités sociales. Il a été constaté que le contexte familial et les groupes de pairs avaient un impact beaucoup plus grand sur les résultats que les variations des ressources scolaires. Ces conclusions ont suscité un flot de recherches visant à déterminer si elles pouvaient être confirmées. Les chercheurs ont adopté une approche de « fonction de production » largement utilisée en économie, dans le but d'analyser quels apports relevant des politiques d'éducation – la formation des enseignants, leur expérience, leur rémunération, les installations, le rapport élèves/enseignant – avaient le plus grand impact sur les résultats. Une analyse d'ensemble des études de ce genre publiées jusqu'en 1995 aux États-Unis ne trouve aucune relation significative entre les apports de ressources et les performances des élèves. Les résultats sont plus concluants dans les pays en développement, où une majorité d'études utilisant ce modèle paraissent indiquer qu'une meilleure formation et une plus grande expérience des enseignants, une plus forte dépense par élève et des installations scolaires décentes influent effectivement sur les résultats d'apprentissage.

Toutefois, bien que de nombreuses études aient utilisé cette approche, elle est très critiquée. Une des principales objections est que le comportement des élèves et les processus d'apprentissage ne peuvent être

modélisés, comme les matières premières et les produits finis.

Ce qui se passe dans les écoles

L'approche de la fonction de production néglige dans une large mesure les modalités par lesquelles le processus d'apprentissage et d'enseignement – l'interaction créative qui a lieu dans la salle de classe – influe sur la qualité de l'éducation. C'est pourquoi une nouvelle école de chercheurs interdisciplinaires a commencé à se pencher sur ce qui fait que les écoles sont efficaces. Ces recherches montrent que les écoles primaires qui réussissent se caractérisent généralement par un fort leadership, une école et un environnement de la salle de classe ordonnés et sûrs, l'accent mis sur l'acquisition des compétences de base, des attentes élevées concernant les résultats des élèves et de fréquentes évaluations des progrès accomplis. Cependant, même ces études n'expliquent qu'une partie relativement modeste des variations des acquis cognitifs dans le cas des pays riches. Le milieu familial, l'expérience préscolaire et d'autres différences difficiles à mesurer demeurent importants. Toutefois, là encore, les résultats sont plus probants pour les pays en développement, une durée d'enseignement suffisante, des manuels et des matériels pédagogiques adéquats et la qualité des enseignants jouant un rôle plus évident dans l'amélioration des performances des élèves.

Ce corpus de recherches montre aussi que la façon dont les enseignants utilisent leur temps a un impact majeur sur les résultats d'apprentissage. Les approches pédagogiques structurées sont très payantes, surtout dans le cas des élèves du primaire les moins doués et, plus généralement, dans les classes supérieures. Ces méthodes exigent que les enseignants formulent clairement les objectifs, séquencent les tâches d'apprentissage et prévoient du temps pour les questions. Le groupement des élèves par aptitude fonctionne bien pour l'apprentissage de compétences spécifiques, en particulier la lecture et les mathématiques. Les praticiens de l'éducation ne sont pas unanimes à accepter cette approche, défendant une méthode « constructiviste » qui met l'accent sur l'apprentissage autonome par la découverte. L'essentiel est de déterminer dans quelle mesure il faut structurer, en fonction des aptitudes des apprenants et des objectifs du programme d'enseignement.

La façon dont les enseignants utilisent leur temps a un impact majeur sur les résultats d'apprentissage.

À Kichwa Tembo, au Kenya, les élèves de l'école primaire n'ont qu'un seul tableau noir pour plusieurs classes – et celles-ci ont lieu en plein air faute de bâtiments scolaires décentes. Les effectifs ont augmenté vertigineusement après que le gouvernement a supprimé les frais de scolarité dans le primaire, en 2003.



© THIERRY DUDOIT / L'EXPRESS / EDITINGSERVER.COM

Études expérimentales : le besoin de ressources supplémentaires

Les chercheurs ont mené des expériences randomisées pour mesurer l'impact d'une intervention donnée, relevant de la politique d'éducation, sur les résultats d'apprentissage dans un contexte spécifique, permettant la comparaison avec un groupe témoin. Bien que les résultats ne soient peut-être pas suffisants pour généraliser, certaines de ces études démontrent l'existence de liens étroits entre les ressources scolaires et les performances. À la fin des années 1980, le projet Student-Teacher Achievement Ratio (STAR) au Tennessee (États-Unis), portant sur près de 12000 élèves du jardin d'enfants à la 3^e année du primaire sur une période de quatre ans, a cherché

à étudier l'impact de la taille des classes sur les acquis des élèves. Les résultats ont montré que la réduction de la taille des classes avait un impact positif, en particulier dans le cas des enfants de milieux sociaux défavorisés. Au Kenya, l'amélioration des apports scolaires (repas, uniformes, manuels) avait un effet positif sur l'apprentissage même lorsque la taille des classes augmentait. Aux Philippines, une expérience menée dans 30 écoles a conclu que la fourniture de matériels pédagogiques avait pour effet de réduire sensiblement les taux d'abandon. En Inde, il a été constaté que les enfants des taudis urbains en difficulté à l'école primaire qui bénéficiaient d'une éducation compensatrice dans le cadre d'un programme mis en place par une ONG amélioraient leurs résultats d'apprentissage.

Guider les systèmes vers l'adoption de normes plus élevées : aspects marquants des politiques de 11 pays

Pays	Faits clés	Points forts
Groupe ambitieux		
Afrique du Sud	<ul style="list-style-type: none"> ■ Revenu intermédiaire (tranche inférieure) ■ TNS stagnant, légèrement inférieur à 90 % ■ IPS = 0,96 ■ 5,5 % du PIB consacré à l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mesures visant à réduire les défauts d'équité et à dynamiser la qualité depuis l'abolition de l'apartheid en 1994 ■ Enseignement obligatoire d'une durée de neuf ans, péréquation des dépenses scolaires pour tous les groupes raciaux ■ Mise en place d'organes directeurs des écoles ■ Déploiement des meilleurs enseignants au bénéfice des écoles les plus pauvres ■ Lancement d'un nouveau programme d'enseignement en 1997 ■ Attention particulière accordée au renforcement de l'estime de soi dans la profession enseignante
Bangladesh	<ul style="list-style-type: none"> ■ Faible revenu ■ Progrès impressionnants dans l'accès au primaire : TNS = 86,6 % en 2001, contre 71,2 % en 1990 ■ Parité entre les sexes réalisée dans l'enseignement primaire ■ Les évaluations des acquis d'apprentissage indiquent une maîtrise médiocre des compétences de base ■ 2,2 % du PIB consacré à l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 2 millions d'enfants dans les écoles du secteur des ONG (contre 19 millions dans le système formel) <ul style="list-style-type: none"> — Les écoles du Bangladesh Rural Advancement Committee sont nettement plus performantes que les écoles ordinaires dans les domaines des compétences nécessaires dans la vie courante et de l'écriture, et elles obtiennent des résultats égaux en lecture et en alphabétisation et des résultats supérieurs en matière de transition vers le secondaire ■ Maintien d'un fort engagement du gouvernement en faveur de la réforme de l'éducation. Problèmes majeurs : fort absentéisme des enseignants et insuffisance du nombre des heures d'apprentissage
Brésil	<ul style="list-style-type: none"> ■ Revenu intermédiaire (tranche inférieure) ■ TNS = 96,5 % en 2001, contre 85,6 % en 1990 ■ 4,2 % du PIB consacré à l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Efforts importants consentis au niveau des politiques dans le Plan d'EPT 1993-2003 pour réduire les inégalités régionales et sociales par de grands projets : <ul style="list-style-type: none"> — Fonds FUNDEF destiné à réduire les inégalités dans le financement des écoles primaires entre les régions — Fonds FUNDESCOLA destiné à promouvoir l'assiduité scolaire et à lutter contre les abandons — Programme de bourses Bolsa Escola en faveur des familles pauvres — Programme Proformação destiné à former les enseignants non diplômés au moyen de l'apprentissage à distance — Apprentissage accéléré pour donner aux élèves scolarisés tardivement la possibilité de rattraper leur retard — Programme national de manuels scolaires
Chili	<ul style="list-style-type: none"> ■ Revenu intermédiaire (tranche supérieure) ■ TNS = 88,8 % en 2001 ■ Parité entre les sexes réalisée dans l'enseignement primaire et secondaire ■ 4 % du PIB consacré à l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Doublement des dépenses d'éducation en une décennie ■ Amélioration des acquis par suite des efforts déployés pour cibler les 10 % d'écoles les moins performantes ■ Des styles d'enseignement et d'apprentissage plus participatifs ■ Augmentation en cours du nombre annuel d'heures d'école, porté de 990 à 1200 ■ Les TIC comme clé de la modernisation de l'éducation
Égypte	<ul style="list-style-type: none"> ■ Revenu intermédiaire (tranche inférieure) ■ TNS = 90,3 % en 2001, contre 84 % en 1990 ■ Grâce à un effort considérable de développement, l'enseignement primaire universel et la parité entre les sexes sont atteignables 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Recul des taux de redoublement et d'abandon depuis le début des années 1990 ■ Fort accent mis sur l'éducation de la petite enfance ■ Fin des années 1990 : relèvement des traitements des enseignants ; classes plus petites, formation continue «agressive» et amélioration des systèmes de soutien ■ Le plan quinquennal 2002-2007 met l'accent sur l'«excellence pour tous» ■ Gestion décentralisée et fondée sur les TIC dans le cadre d'une approche de style entrepreneurial de l'évaluation des performances scolaires

Ces expériences plaident en faveur de la réduction de la taille des classes, de la fourniture de manuels supplémentaires, de la formation continue des enseignants et de stratégies pédagogiques centrées sur les besoins des apprenants, surtout dans les pays les plus pauvres et en faveur des groupes aux aptitudes les moins grandes.

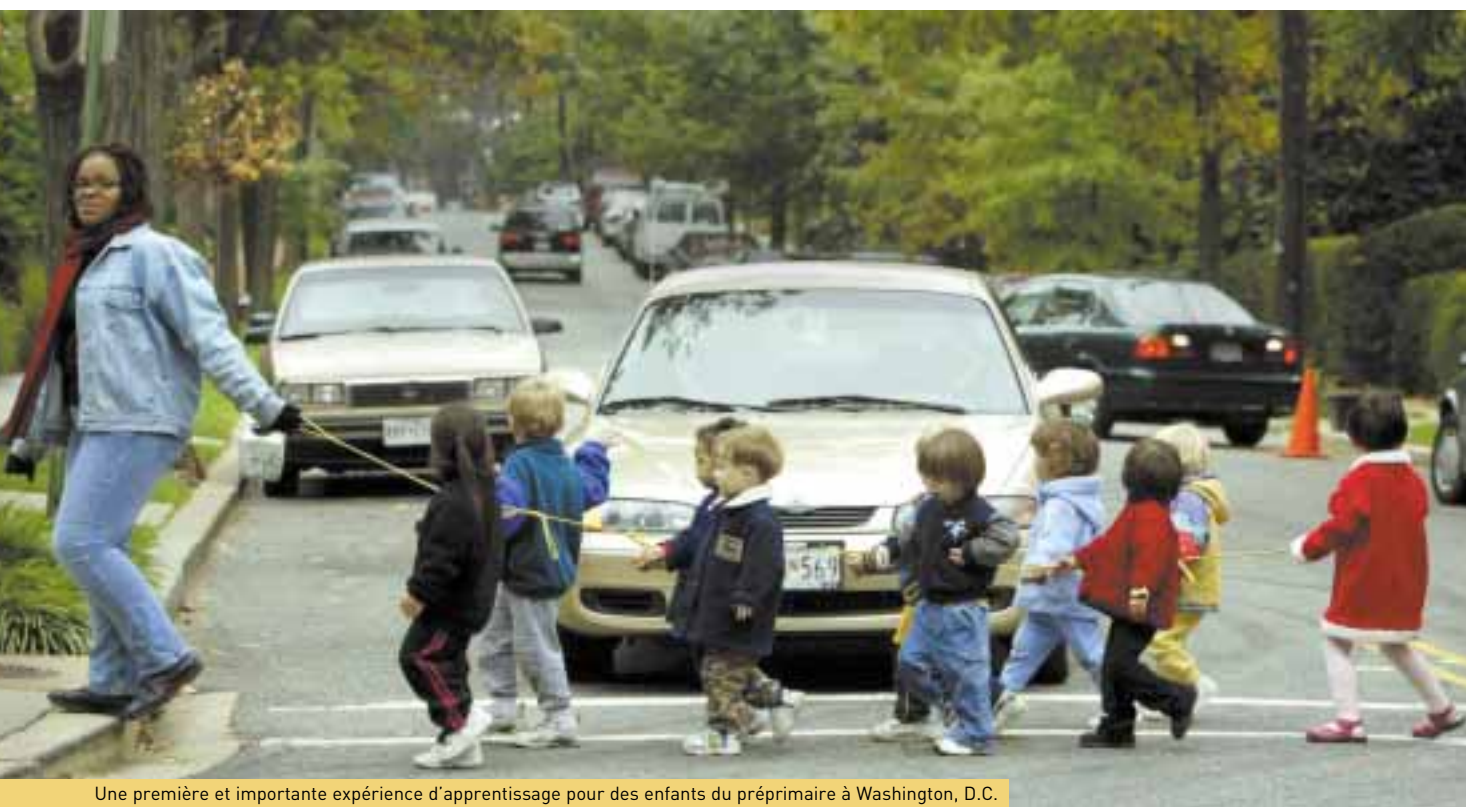
La dimension sociale

L'enseignement et l'apprentissage se déroulent dans un contexte social et politique. Les faiblesses des écoles sur le plan de l'organisation sont de plus en plus dénoncées comme une cause majeure de la médiocrité des résultats d'apprentissage, en particulier dans les

Pays	Faits clés	Points forts
Groupe ambitieux		
Sénégal	<ul style="list-style-type: none"> ■ Faible revenu ■ Développement de l'accès : TNS = 58 % en 2001, contre 47 % en 1990 ■ IPS = 0,91 ■ Redoublement relativement fréquent dans les classes supérieures ■ 3,2 % du PIB consacré à l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Approche <i>Faire-faire</i> <ul style="list-style-type: none"> ■ Partage des obligations et des responsabilités avec les acteurs locaux. ■ Approche appliquée au programme d'alphabétisation : plus de 1 million d'adultes et 0,5 million de garçons et de filles non scolarisés sont inscrits ■ <i>Collectifs des directeurs</i> dans l'éducation formelle : les groupes régionaux de directeurs d'école encouragent l'apprentissage mutuel
Sri Lanka	<ul style="list-style-type: none"> ■ Revenu intermédiaire (tranche inférieure) ■ Enseignement primaire universel réalisé, de même que la parité entre les sexes dans le primaire ■ 1,3 % du PIB consacré à l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Net recul des redoublements et des abandons durant les années 1990 ■ Approche globale de la réforme (à partir de 1998) impliquant la société civile ■ Accent mis sur les enseignants, et capacité intégrée de suivi et d'évaluation
Hautes performances		
Canada	<ul style="list-style-type: none"> ■ Revenu élevé ■ Enseignement primaire universel réalisé, de même que la parité entre les sexes dans le primaire et le secondaire ■ 5,5 % du PIB consacré à l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Excellentes performances des enfants d'immigrants, diversité culturelle considérée comme le pilier de l'édification de la nation ■ Grand respect pour la profession enseignante, examens exigeants pour entrer dans les établissements de formation des enseignants ■ Formation continue largement pratiquée ■ Système solide de soutien au niveau des districts et des écoles ■ Observation attentive des écoles, des districts et des provinces pour détecter les défauts d'équité
Cuba	<ul style="list-style-type: none"> ■ Revenu intermédiaire (tranche inférieure) ■ TNS = 95,7 % ■ IPS = 0,96 ■ 8,7 % du PIB consacré à l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Éducation considérée comme une pierre angulaire de la Révolution cubaine ■ Investissements soutenus ■ Enseignants tenus en haute estime ■ Incitations destinées à récompenser l'excellence des élèves, des enseignants et des écoles ■ Principe de concurrence, de solidarité et de collaboration en vue d'encourager l'amélioration ■ Mécanismes de mise en commun des données d'expérience au service de l'apprentissage mutuel et de la mise au point du programme en collaboration
Finlande	<ul style="list-style-type: none"> ■ Revenu élevé ■ Enseignement primaire universel réalisé, de même que la parité entre les sexes dans le primaire ■ 6,4 % du PIB consacré à l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Investissements soutenus dans le développement humain pour sortir de la crise économique des années 1990 ■ Enseignants très qualifiés ■ Pédagogies globales ■ Importance culturelle de l'apprentissage comme des loisirs
République de Corée	<ul style="list-style-type: none"> ■ Revenu élevé ■ Enseignement primaire universel réalisé, de même que la parité entre les sexes dans le primaire et le secondaire ■ 3,6 % du PIB consacré à l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Éducation considérée comme vitale pour le développement économique ■ Accent fortement mis sur la qualité depuis les années 1980 ■ Développement de l'éducation à distance et de l'éducation des adultes pour alléger les pressions pesant sur le système scolaire ordinaire ■ Allongement de la formation des enseignants, amélioration des incitations ■ Réseau d'instituts de recherche, financé par un impôt éducation <p>TIC : technologies de l'information et de la communication IPS : indice de parité entre les sexes TNS : taux net de scolarisation</p>

écoles publiques des pays en développement. Certains analystes préconisent des changements radicaux dans la structure des incitations offertes aux enseignants afin de dynamiser les résultats d'apprentissage. Cependant, il semble bien que la relation entre la rémunération au mérite et l'efficacité des enseignants ne soit pas étroite. Le contexte social de l'école, en revanche, est une

dimension clé. Les études de sociologie de l'éducation donnent à penser que les élèves dont le milieu familial et le groupe de pairs ont des idéaux proches de ceux que promeut leur école tendent à consentir de plus grands efforts d'apprentissage et à acquérir des niveaux plus élevés de compétences cognitives que les autres élèves, qui peuvent tenter d'échapper à la contradiction



© Kevin Lamarque / REUTERS

Une première et importante expérience d'apprentissage pour des enfants du préprimaire à Washington, D.C.

entre leur propre idéal et celui de l'école en se rebellant, par exemple en réduisant leurs efforts d'apprentissage. La nécessité de bâtir la politique d'éducation autour d'un objectif social explicite pose à la qualité de l'éducation des défis qui ne peuvent être relevés par les seuls moyens techniques.

Les leçons de l'expérience de 11 pays

Avec ces conclusions à l'esprit, les études de cas de 11 pays donnent des aperçus de la manière dont des pays riches comme des pays en développement ont traité la question de la qualité. Quatre de ces 11 pays – le Canada, Cuba, la Finlande et la République de Corée – satisfont à des normes élevées de qualité de l'éducation telles que mesurées par les tests internationaux. La République de Corée est classée au premier rang pour les sciences et au troisième pour les mathématiques dans le PISA, le Canada au second rang pour la lecture et la Finlande obtient les meilleurs scores globaux, tandis que la performance moyenne des élèves cubains se situe au sommet du classement des pays de la région étudiés en 2002 par l'OREALC¹/UNESCO. Les 7 autres

pays peuvent être qualifiés d'ambitieux en raison de leur fort engagement en faveur de l'EPT, reflété par un développement rapide de l'enseignement primaire et des progrès vers la parité entre les sexes. Tous font de sérieux efforts pour établir un meilleur équilibre entre quantité et qualité. Le Brésil et le Chili figurent parmi les pays qui symbolisent les énormes progrès accomplis vers la réalisation de l'EPT en Amérique latine et dans les Caraïbes. Ces deux pays, de même que l'Argentine, ont obtenu des performances relativement satisfaisantes selon l'étude de l'OREALC/UNESCO. Le Brésil, pays très peuplé, a fait de gros efforts au niveau de ses politiques pour améliorer la qualité du système éducatif par des initiatives qui portent sur les inégalités régionales et sociales en matière d'apports (en particulier le financement) et d'acquis. Le financement des écoles les plus pauvres a été substantiellement accru (ce qui explique la croissance des effectifs), et la rémunération et la formation des enseignants se sont améliorées. Bien que l'impact sur les résultats d'apprentissage soit modeste, plusieurs politiques et stratégies méritent d'être mises en relief dans les deux catégories, comme le montre le tableau.

1. Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et les Caraïbes.

Plusieurs éléments communs ressortent dans les 4 pays les plus performants. Tous tiennent la profession enseignante en haute estime et la soutiennent en investissant dans la formation. On y trouve une continuité de la politique suivie et une vision forte, explicite, des objectifs de l'éducation. Les 7 pays ambitieux ont accompli des progrès certains en matière d'élargissement de l'accès, avec de récentes initiatives politiques visant aussi à améliorer les résultats cognitifs. Bien qu'il n'existe pas de recettes universelles, une vision à long terme robuste de l'éducation, un fort leadership gouvernemental et un corps enseignant motivé et jouissant d'un soutien adéquat sont des conditions de la réussite des réformes concernant la qualité. Pour les pays ambitieux, la motivation et le soutien des enseignants font souvent problème.

Au-delà de l'école : l'éducation de la petite enfance et l'apprentissage des adultes

La plupart des indications provenant des pays ci-dessus sont axées sur le système scolaire. Il y est beaucoup moins question des aspects qualitatifs de deux autres cibles de l'EPT : la protection et l'éducation de la petite enfance (PEPE), ainsi que l'alphabetisation et les

compétences nécessaires dans la vie courante. Que peut-on dire de la qualité de ces programmes et est-il possible de les améliorer sans que cela coûte trop cher ? Bien que les programmes de PEPE soient difficiles à comparer, les recherches indiquent que le niveau

Une meilleure prise en charge des enfants d'âge préscolaire est associée à un meilleur développement cognitif et social.

d'instruction de l'enseignant, les activités en petits groupes et la disponibilité d'équipement et de matériels jouent des rôles positifs. Une meilleure prise en charge des enfants d'âge préscolaire est associée à un meilleur développement cognitif et social. Si la plupart des descriptions de réussites viennent des pays à revenu élevé ou intermédiaire, l'Inde et le Népal font exception, avec des programmes peu coûteux qui révèlent un impact positif relativement fort sur les enfants et leurs familles. Dans les pays où la réalisation de l'enseignement primaire universel est le principal défi, les mesures peu coûteuses de cette nature constituent une option séduisante.

Au cours des quarante dernières années, les programmes d'alphabetisation ont évolué d'une approche de « modèle unique » vers, en premier lieu, la notion d'« alphabetisation fonctionnelle » promue par l'UNESCO dans les années 1960, qui encourage des programmes adaptés à des groupes professionnels spécifiques. Les approches ultérieures se sont appuyées sur ce modèle en intégrant des contenus relatifs à la santé, à l'environnement, à la nutrition, à l'hygiène et aux soins de santé. Les compétences des alphabétiseurs, leur aptitude à être à l'écoute des apprenants et leur connaissance du sujet sont très payantes. Dans nombre de cultures, les adultes apprennent mieux quand l'instructeur et les apprenants sont du même sexe. De brèves sessions de formation récurrentes, l'enseignement dans la langue maternelle, une évaluation régulière et la certification sont des corrélats des programmes de qualité. Selon les données disponibles, jusqu'à 80 % des personnes qui s'inscrivent dans des cours d'alphabetisation bien organisés les suivent jusqu'à leur terme. Quelque 400 heures d'apprentissage structuré peuvent amener des adultes jamais scolarisés et totalement analphabètes à un niveau de maîtrise de base. ■



Une puissante dynamique : après avoir surmonté de multiples obstacles sociaux, Lalita, jeune femme indienne appartenant à une des castes les plus basses, manifeste le plaisir qu'elle prend à enseigner les mathématiques aux fillettes de Koprah, son village

Chapitre 3

Évaluation des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT

- ➔ Persistance de la disparité entre les sexes à tous les niveaux
- ➔ Écart du simple au quintuple dans l'espérance de vie scolaire entre pays riches et pays pauvres
- ➔ Enseignants : la crise des qualifications
- ➔ De faibles niveaux d'acquis d'apprentissage très largement répandus
- ➔ L'indice du développement de l'éducation pour tous

l'évaluation des multiples dimensions de la qualité reste handicapée par le manque d'indicateurs standardisés. Bien que les chiffres ne puissent refléter de manière appropriée la complexité du processus d'apprentissage, la plupart des indicateurs disponibles pour évaluer la qualité sont des indicateurs quantitatifs. Ils permettent de donner une image de la qualité, aussi incomplète soit-elle. Le présent chapitre rend compte des progrès accomplis vers la réalisation des 6 objectifs de l'EPT, en mettant l'accent sur la qualité telle qu'elle est reflétée par un ensemble de facteurs en rapport avec l'école et de résultats d'apprentissage, comme les dépenses publiques d'éducation, les rapports élèves/enseignant, les qualifications des enseignants, la durée de la scolarité et les scores aux tests. Les progrès d'ensemble accomplis vers la réalisation des objectifs de Dakar sont récapitulés par l'indice du développement de l'éducation pour tous (IDE), présenté pour la première fois dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003*.

Enseignement primaire universel : de fortes variations

Le développement de la scolarisation se traduit par une lente réduction du nombre des enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui ne sont pas scolarisés, ce nombre étant passé de 106,9 millions en 1998 à 103,5 millions en 2001. Le rythme de ce recul n'est pas suffisant pour permettre de réaliser l'enseignement primaire universel (EPU) d'ici à 2015. Les filles représentent 57% du total (plus de 60% dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest) contre 59,5% en 1998.

Le taux net de scolarisation (TNS) peut presque être considéré comme un indicateur de la qualité des écoles car il permet de savoir dans quelle mesure les enfants appartenant au groupe d'âge officiellement prescrit pour un niveau donné de scolarisation (le primaire, par exemple) sont scolarisés. Les TNS ne prennent pas en compte les enfants qui n'appartiennent pas au groupe d'âge officiellement prescrit parce qu'ils ont été scolarisés précocement ou tardivement ou sont des redoublants.

Les variations entre les régions sont fortes. Dans beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne, dans plusieurs États arabes et au Pakistan, les TNS sont inférieurs à 70%. Les systèmes éducatifs d'Europe centrale et orientale se distinguent, avec plusieurs TNS se situant entre 70 et 90%. La participation des filles à l'enseignement primaire reste substantiellement inférieure à celle des garçons dans 71 pays sur 175. Avec seulement trois exceptions, tous les pays ayant un indice de parité entre les sexes² inférieur à 0,90 se trouvent en Afrique subsaharienne (notamment en Afrique de l'Ouest), dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest.

Plusieurs facteurs, dont les coûts et la distance par rapport à l'école, sont souvent à l'origine des scolarisations tardives. En Afrique subsaharienne, les enfants dont l'âge dépasse de deux ans ou plus l'âge officiellement prescrit représentent 20 à 40% des élèves de 1^{re} année du primaire. De plus, les systèmes scolaires sont parfois à la limite de leur capacité, notamment dans les pays où les taux bruts de scolarisation (TBS) sont inférieurs à 100%³. Plus de

2. Rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné. Un IPS se situant entre 0,97 et 1,03 indique la parité entre les sexes.

3. Le TBS mesure la capacité globale du système scolaire en termes purement quantitatifs. C'est le rapport entre le nombre d'enfants scolarisés dans un niveau donné (par exemple l'enseignement primaire), quel que soit leur âge, et la population du groupe d'âge officiel qui correspond à ce niveau (par exemple les 6-12 ans).

40 pays présentent à la fois des TBS inférieurs à 100% et des TNS inférieurs à 90%, ce qui reflète la nécessité d'accroître la capacité du système scolaire (voir figure 3.1).

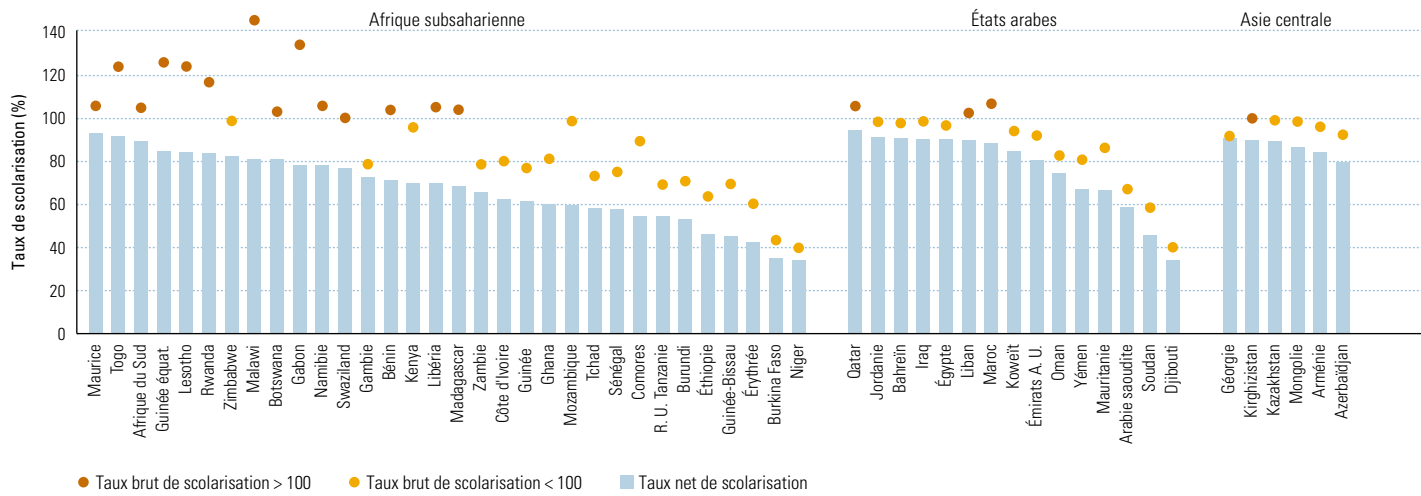
L'achèvement de la scolarité primaire demeure un problème majeur. Dans beaucoup de pays à faible revenu, les enfants sont écartés de l'école par les coûts, par des environnements scolaires peu accueillants ou par le besoin de compléter le revenu de la famille. Bien que les taux de survie en 5^e année du primaire aient progressé dans de nombreux pays au cours des années 1990 (et dans certains cas de plus de 10 points de pourcentage entre 1998 et 2001), ils sont restés inférieurs à 75% dans 30 pays sur les 91 disposant de données, et ils n'atteignaient pas 66% dans la moitié des pays d'Afrique subsaharienne (voir figure 3.2). Les reculs substantiels enregistrés dans de nombreux pays ont reflété une détérioration de la qualité de l'éducation.

Dans beaucoup de pays à faible revenu, les enfants sont écartés de l'école par les coûts, par des environnements scolaires peu accueillants ou par le besoin de compléter le revenu de la famille.

Enseignement secondaire et supérieur : une pyramide qui se rétrécit

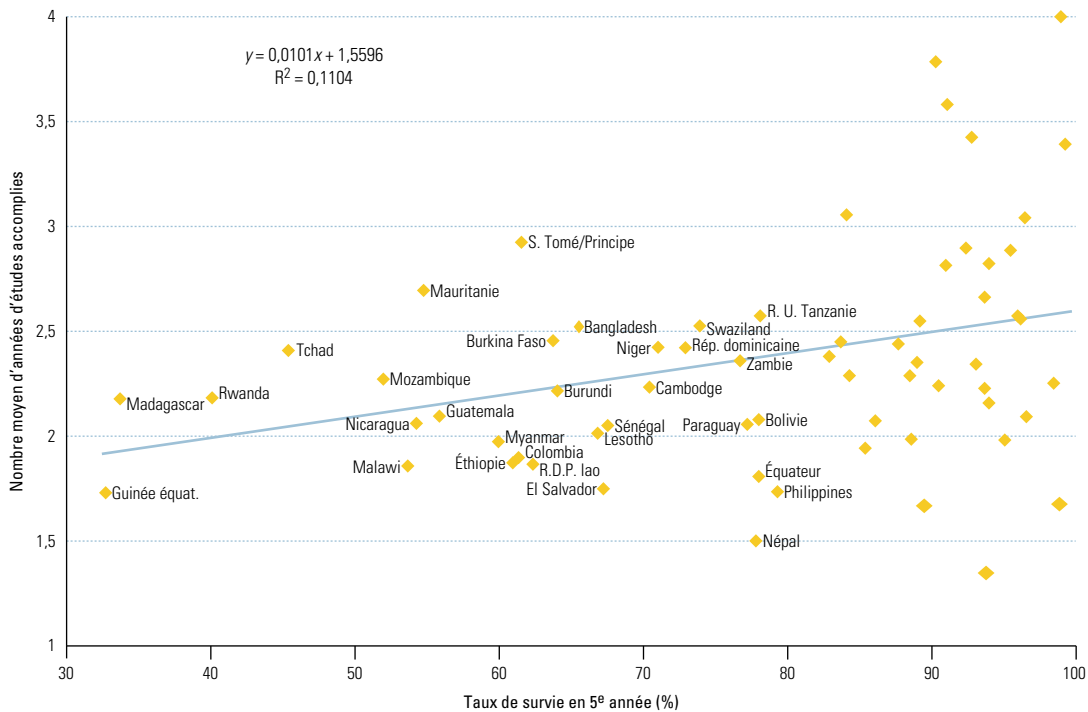
Alors qu'une majorité de pays (144) se sont engagés à rendre obligatoire, dans une plus ou moins grande mesure, l'enseignement secondaire, il est fréquent que les diplômés du primaire ne poursuivent pas leurs études dans le secondaire, en particulier dans beaucoup de pays en développement. En 2001, le TBS moyen dans le secondaire pour les pays en développement s'établissait à 57% – soit un pourcentage à peu près inférieur de moitié à celui des pays développés. L'écart est plus prononcé dans le supérieur, avec un TBS médian de 55% dans les pays développés et de 11% dans les pays en développement. Entre 1998 et 2001, les TBS ont augmenté de plus de 2 points de pourcentage dans 80 des 131 pays pour lesquels des données sont disponibles en ce qui concerne l'enseignement secondaire, et dans 56 pays sur 95 en ce qui concerne l'enseignement supérieur. Les disparités entre les sexes deviennent plus prononcées à chaque niveau du cycle. Parmi les 83 pays en développement disposant de données pour les 3 niveaux, environ la moitié ont réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire mais moins d'un cinquième l'ont réalisée dans le secondaire et 4 seulement dans l'enseignement supérieur.

Figure 3.1: TNS et TBS dans l'enseignement primaire pour les pays dont le TNS est inférieur à 95 % (2001)



Source et notes: voir le chapitre 3 du rapport complet sur l'EPT.

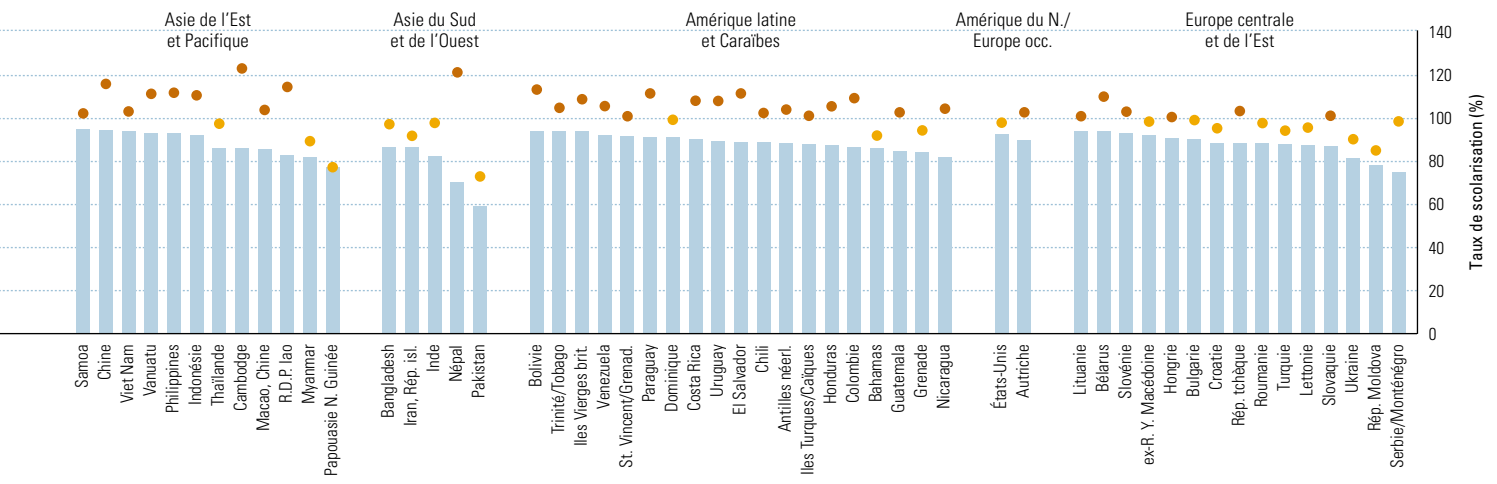
Figure 3.2: Taux de survie en 5^e année du primaire et nombre moyen d'années d'études accomplies au moment de l'abandon (2001)



Seuls les noms des pays présentant des taux de survie inférieurs à 80 % sont indiqués.

Source et notes: voir le chapitre 3 du rapport complet sur l'EPT.

Figure 3.1 (suite)



Espérance de vie scolaire : un écart du simple au quintuple entre pays riches et pays pauvres

Si l'on combine les effectifs par âge aux trois niveaux d'enseignement, sur combien d'années d'éducation peuvent compter les individus ? Il faut être prudent car la mesure de l'espérance de vie scolaire inclut les redoublements, ce qui peut ajouter une année au cycle de la scolarité. Les enfants du monde ont gagné une année d'espérance de vie scolaire durant les années 1990, atteignant 9,2 années d'enseignement primaire et secondaire et 1,1 année d'éducation postsecondaire, soit un total de 10,3 années. Un enfant d'Afrique subsaharienne peut compter en moyenne sur 5 à 6 années de moins de scolarité primaire et secondaire qu'un enfant d'Europe occidentale ou des Amériques.

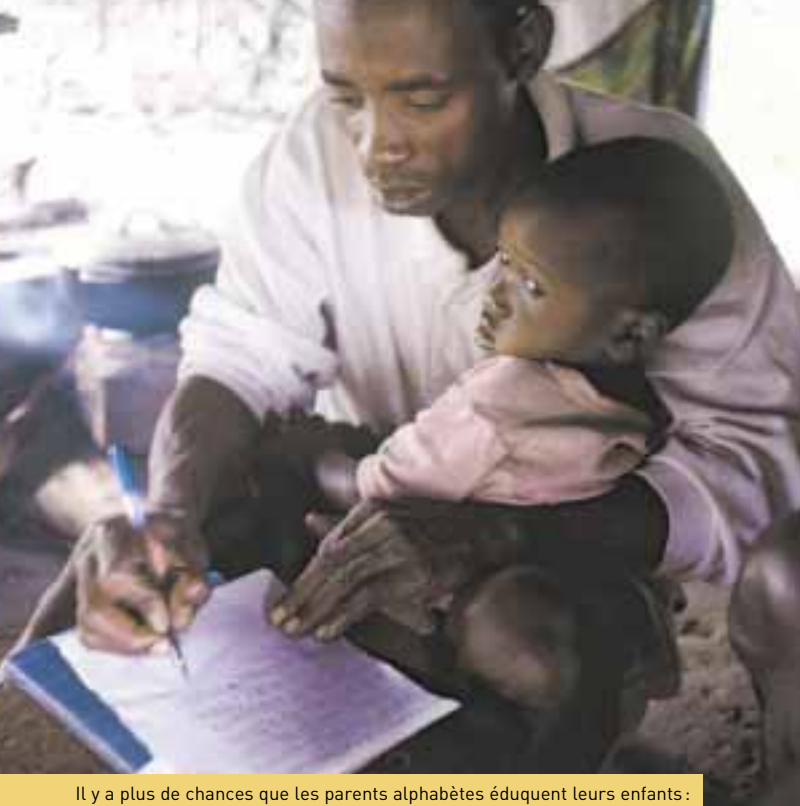
Un déficit éducatif grave persiste aussi en Asie du Sud et de l'Ouest et dans certains États arabes, qui sont encore loin de réaliser l'EPU. L'écart entre les pays où l'espérance de vie scolaire est la plus longue et ceux où l'espérance de vie scolaire est la plus courte est du simple au quintuple. Dans de nombreux pays en développement d'Amérique latine et des Caraïbes et d'Asie de l'Est et du Pacifique, il est de plus en plus urgent de cibler des groupes spécifiques qui n'ont pas encore accès à l'enseignement primaire, tout en développant l'offre d'enseignement secondaire.

Les enseignants : une profession sous tension

Comme le souligne à maintes reprises le présent rapport, les enseignants sont l'élément qui exerce l'influence la plus déterminante sur l'apprentissage. Les données disponibles indiquent qu'une forte proportion des enseignants du primaire ne possèdent pas un niveau adéquat de qualifications académiques, de formation et de maîtrise des contenus, en particulier dans les pays en développement. Les normes nationales à remplir pour enseigner dans le primaire allaient de 12 à 17 années d'études dans 26 pays d'Afrique subsaharienne étudiés en 2001. Dans quelques pays, moins de 10 % des membres du corps enseignant satisfaisaient même à l'exigence minimale de l'achèvement du premier cycle du secondaire, et de nombreux pays ne réussissaient pas à respecter les normes exigeant l'achèvement du deuxième cycle du secondaire. Pour ce qui est de la maîtrise par les enseignants du programme d'enseignement, une étude récente réalisée dans 7 pays d'Afrique australe a montré que certains instituteurs enseignant les mathématiques n'avaient que des connaissances de base en arithmétique et obtenaient en fait des scores inférieurs à ceux des élèves aux mêmes tests.

Les enseignants sont l'élément qui exerce l'influence la plus déterminante sur l'apprentissage.

La proportion de nouveaux enseignants du primaire qui satisfont aux normes nationales a baissé dans plusieurs



© X. DESMIER / RAPHO

Il y a plus de chances que les parents alphabètes éduquent leurs enfants : un père en train d'apprendre à lire et à écrire en Guinée

pays d'Afrique subsaharienne. En Gambie, par exemple, seulement 30% des enseignants effectuant leur première année de service satisfaisaient aux normes. Les proportions étaient encore inférieures au Botswana (10%), au Lesotho (11%) et au Tchad (19%), où la norme était le deuxième cycle du secondaire, et au Togo (2%), en Guinée-Bissau (15%) et au Cameroun (15%), où la norme était le premier cycle du secondaire. Cela reflète peut-être la tendance de plus en plus répandue à recruter des enseignants dépourvus des qualifications nécessaires afin de faire face aux pressions engendrées par le développement de la scolarisation. De plus, la répartition des enseignants est inégale à l'intérieur des pays, les zones désavantagées se voyant généralement affecter des enseignants moins bien formés. La situation est aggravée dans les situations difficiles, comme celles des pays en proie à des conflits ou sortant de conflits.

Bien qu'il n'y ait pas de collecte systématique des données, les enquêtes par sondage réalisées dans de nombreux pays confirment que l'absentéisme des enseignants reste un problème tenace. La nécessité d'exercer un second métier, le laxisme des normes professionnelles et le manque de soutien de la part des autorités éducatives sont des causes fréquentes de cet absentéisme.

La pandémie de VIH/sida compromet gravement la fourniture d'une éducation de qualité et contribue à l'absentéisme et à l'attrition des enseignants. En Zambie, il a été estimé qu'en 2001, 815 enseignants du primaire sont morts du sida, chiffre équivalant à 45% des enseignants formés cette même année. Le Ministère de la santé du Kenya a déclaré que le VIH/sida

a nui à l'efficacité du secteur de l'éducation en augmentant le taux de mortalité et d'attrition des enseignants au cours de la dernière décennie. Avec le développement de l'épidémie dans de nombreux pays (en particulier en Europe orientale et en Asie), le VIH/sida risque fort de continuer à éprouver sérieusement les systèmes éducatifs.

Le nombre d'élèves par enseignant est souvent utilisé comme indicateur de la qualité. Bien que l'impact de la taille des classes sur les résultats d'apprentissage continue à faire débat, les classes surpeuplées observées dans les écoles primaires de nombreux pays en développement (par exemple, 1 enseignant pour 60 élèves) ne sont pas propices à un apprentissage adéquat. Dans les pays présentant les rapports élèves/enseignant les plus élevés, à peine un tiers des élèves qui commencent le primaire parviennent en 5^e année. Les rapports élèves/enseignant ont augmenté au cours de la dernière décennie dans les pays où les taux nets de scolarisation ont progressé, surtout en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest. Le nombre des enseignants demeure donc un problème précisément dans les pays qui ont le plus besoin d'accroître sensiblement la couverture de leur système d'enseignement primaire. La qualité sera menacée si les conditions de recrutement des enseignants sont encore assouplies ou si la charge de travail des enseignants s'alourdit.

Financement : quel est le degré d'engagement des gouvernements ?

Les dépenses publiques d'éducation constituent un bon indicateur de l'engagement des gouvernements en faveur de la qualité, malgré le manque de données détaillées sur les apports individuels tels que les bâtiments ou les équipements scolaires et les matériels d'enseignement/apprentissage.

Les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) montrent que les élèves des pays qui investissent davantage dans l'éducation tendent à acquérir de meilleures compétences en matière d'alphabétisme. C'est dans les quelques pays en développement participant à l'étude que cette relation est la plus évidente, à savoir des pays d'Europe centrale et orientale, ainsi que dans des pays d'Europe occidentale ayant des niveaux de dépenses relativement bas. D'autres résultats du PISA donnent à penser que

Les dépenses publiques d'éducation constituent un bon indicateur de l'engagement des gouvernements en faveur de la qualité.

les ressources peuvent avoir un grand impact sur les résultats quand les dépenses initiales sont faibles, mais que cet impact plafonne à mesure que le niveau des dépenses augmente.

Les dépenses publiques d'éducation représentent une part plus importante du PIB dans les pays riches qui ont déjà atteint les objectifs de l'EPT (médiane régionale : 5,2% en Amérique du Nord et en Europe occidentale) que dans les pays pauvres. Ceux-ci ont besoin de développer considérablement des systèmes scolaires déjà mal financés dont la couverture est insuffisante (médianes régionales : 3,3% en Afrique subsaharienne et 3,9% en Asie de l'Est et dans le Pacifique ; chiffres non disponibles pour l'Asie du Sud et de l'Ouest et les États arabes).

La figure 3.3 montre l'évolution des dépenses réelles dans les pays relativement peu nombreux pour lesquels on dispose de données à la fois pour 1998 et pour 2001. Les dépenses sont généralement restées stables dans les pays développés durant cette période tandis que bon nombre de pays en développement les ont augmentées dans des proportions considérables, notamment en Asie de l'Est et dans le Pacifique et en Amérique latine et dans les Caraïbes. Quelques grands pays ont cependant réduit sensiblement leurs dépenses, dont les Philippines (- 24%) et l'Indonésie (- 8%).

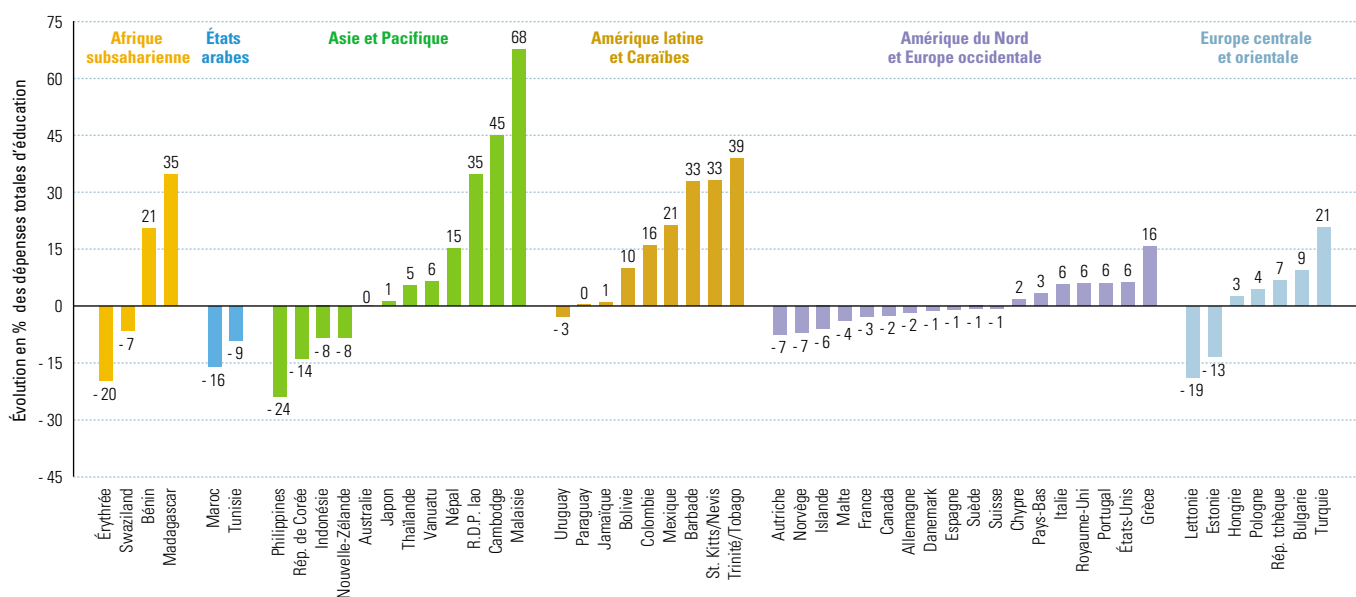
Les débats continuent de faire rage autour du niveau approprié des coûts afférents aux traitements des enseignants, qui représentent de loin la majorité des dépenses, surtout dans les pays en développement, ne laissant souvent que des miettes (à peine 1% dans plusieurs cas) pour les manuels et autres matériels d'apprentissage. Le besoin d'économiser les ressources pour d'autres apports doit être concilié avec la nécessité de rémunérer suffisamment les enseignants pour attirer et retenir des individus qualifiés.

Les partenariats public-privé sont de plus en plus encouragés comme moyen de compenser l'incertitude et l'insuffisance des financements publics. Ils sont sujets à controverse car ils posent des problèmes de qualité et d'équité ; les communautés n'ont pas toutes d'égales aptitudes à attirer les fonds publics et à mobiliser les fonds privés.

Quel est le niveau des acquis d'apprentissage des élèves ?

Les données des évaluations nationales et internationales indiquent que dans trop de pays, les enfants ne maîtrisent pas les compétences de base. L'insuffisance des acquis est largement répandue. Les pays les plus touchés tendent à être ceux dont les

Figure 3.3 : Évolution des dépenses totales d'éducation en valeur réelle dans certains pays (de 1998 à 2001)



Source et notes : voir le chapitre 3 du rapport complet sur l'EPT.

systèmes scolaires sont faibles en termes de scolarisation et de ressources disponibles, comme le montrent les exemples suivants.

Amérique latine. Les évaluations nationales conduites dans 4 pays latino-américains révèlent des niveaux d'acquis insuffisants pour de fortes proportions d'élèves au terme du primaire. Au Nicaragua (2002), 70 % des élèves n'atteignaient que le niveau « de base » en langue, et cette proportion dépassait 80 % en mathématiques. En Uruguay (1999), les performances de 40 % des élèves de 6^e année du primaire en langue étaient considérées comme « insuffisantes » ou « très insuffisantes ». En El Salvador (1999), 40 % des élèves de 6^e année n'atteignaient que le niveau « de base » en langue, en mathématiques, en sciences et en études sociales. Au Honduras (2002), les performances en langue et en mathématiques étaient « médiocres » dans le cas de 90 % des élèves de 6^e année.

Afrique. Une étude du Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation (1995-1998) a mesuré les capacités en lecture des élèves de l'école primaire en comparaison de normes établies par des experts nationaux en lecture et des enseignants de 6^e année. Dans 4 des 7 pays considérés, moins de la moitié des élèves de 6^e année atteignaient le niveau minimum de compétence en lecture. L'insuffisance des acquis est aussi mise en évidence par l'étude du PASEC (1996-2001) conduite dans 6 pays africains francophones : de 14 à 43 % des élèves de 5^e année du primaire avaient des acquis « insuffisants » en français ou en mathématiques. Au Sénégal, par exemple, plus de 40 % des élèves avaient du mal à classer plusieurs nombres comportant deux décimales.

Enquêtes multirégionales.

Selon le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS, 2001), dans de nombreux pays beaucoup d'élèves de 4^e année du primaire ont des compétences limitées en lecture. Dans des pays à revenu intermédiaire comme l'Argentine, le Belize, la Colombie, la République islamique d'Iran et le Maroc, plus de la moitié des élèves n'atteignaient pas le quartile inférieur (la norme internationale). Dans une étude du PISA portant sur

43 pays, 18 % des élèves âgés de 15 ans des pays de l'OCDE (essentiellement des pays à revenu élevé) avaient des performances se situant au dernier de cinq niveaux de capacité de lecture. La proportion correspondante dans les pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire était de 40 %.

Les élèves de zones rurales et de milieux familiaux désavantagés sur le plan socio-économique sont particulièrement vulnérables. La relation entre les performances et le statut socio-économique, généralement mesurée par le niveau d'éducation des parents, est instructive. Une étude menée dans 12 pays par le Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation (LLECE), par exemple, a montré que Cuba présentait le niveau le plus élevé d'acquis des élèves et les plus faibles variations dans les niveaux d'éducation des parents. Les élèves des pays à revenu intermédiaire ont des performances inférieures à la moyenne de l'OCDE correspondant à leur statut socio-économique, et dans plusieurs grands pays (l'Indonésie, par exemple), même les élèves provenant des milieux familiaux les plus favorables ont des performances inférieures à celles des élèves des pays de l'OCDE provenant des milieux les moins favorables, ce qui indique que c'est le système scolaire lui-même qui n'est pas performant.

Assurer la qualité, élargir l'accès

Est-il possible d'établir une relation entre les TNS et les scores aux tests ? Il semble qu'il n'y ait pas d'effet de compensation réciproque entre les uns et les autres. La question clé est de savoir comment les pays qui conjuguent quantité et qualité y sont parvenus. Les régions où l'accès à l'enseignement primaire est encore

Grignoter tout en faisant ses devoirs, à Wuxi, en Chine



© J.M. CHARLES / RAPHO

limité à une fraction de la population – Afrique subsaharienne, Asie du Sud et de l'Ouest, certains États arabes – ont besoin de politiques holistiques pour reconstruire leur système scolaire tandis que les autres pays peuvent s'attacher à des aspects spécifiques des politiques d'éducation, notamment les acquis ou l'accès des groupes défavorisés.

Améliorer les opportunités : protection et éducation de la petite enfance

Les progrès accomplis en matière d'élargissement de l'accès aux programmes préprimaires ont été lents depuis 1998. La plupart des pays d'Afrique subsaharienne, des États arabes, d'Asie centrale et

Les enfants des milieux les plus pauvres sont ceux qui tirent le plus grand profit des services de PEPE en termes d'attention, de santé et d'éducation, et pourtant les données montrent qu'ils risquent aussi davantage d'en être exclus.

d'Asie du Sud et de l'Ouest ont une faible scolarisation à ce niveau et, dans certains pays pauvres très endettés, la participation a diminué entre 1998 et 2001. En moyenne, un enfant africain ne peut compter que sur 0,3 année de scolarité préprimaire, contre 1,6 année en

Amérique latine et dans les Caraïbes et 2,3 années en Amérique du Nord et en Europe occidentale. Bien que la prévalence de la disparité entre les sexes soit moins grande dans la protection et l'éducation de la petite enfance (PEPE) que dans l'enseignement primaire, l'écart entre la participation des garçons et celle des filles est encore important dans certains pays, dont le Maroc et le Pakistan, où le TBS des filles n'atteint que les trois quarts de celui des garçons ou moins. Les enfants des milieux les plus pauvres sont ceux qui tirent le plus grand profit des services de PEPE en termes d'attention, de santé et d'éducation, et pourtant les données montrent qu'ils risquent aussi davantage d'en être exclus. Les services tendent à privilégier les habitants des zones urbaines et les ménages les plus aisés.

Il est difficile à la fois sur le plan conceptuel et sur le plan empirique d'évaluer la qualité des services de PEPE, et on n'a pas accordé une attention suffisante à cette question au niveau mondial. La plupart des études qui visent à évaluer les résultats mesurent l'impact de la participation à la PEPE sur la progression dans le primaire et son achèvement. Pour ce qui est des

rapports élèves/enseignant dans la PEPE, c'est en Afrique subsaharienne qu'ils sont les plus élevés (25/1 ou plus dans près de la moitié des pays) et en Europe centrale et orientale et en Asie centrale qu'ils sont les plus bas (moins de 15/1 dans 3 pays sur 4). Les données des pays à revenu intermédiaire ou élevé semblent indiquer que leur personnel du préprimaire est traité de la même façon que les enseignants du primaire sur le plan des qualifications. En revanche, beaucoup d'enseignants des pays à faible revenu sont employés à titre contractuel, sont mal rémunérés et ne reçoivent guère ou pas du tout de formation.

Alphabétisation : un combat difficile dans 9 pays

Le monde compte près de 800 millions d'analphabètes adultes, soit 18,3% de la population adulte⁴. Près des deux tiers des analphabètes du monde (64%) sont des femmes. L'analphabétisme atteignant des proportions graves se concentre en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest, régions où les taux d'alphabétisme n'atteignent qu'environ 60%. Plus de 70% des analphabètes adultes du monde (562 millions) vivent dans 9 pays seulement – notamment l'Inde (34%), la Chine (11%), le Bangladesh (6,5%) et le Pakistan (6,4%). La réalisation de l'objectif de l'EPT relatif à l'alphabétisation dépend crucialement des politiques mises en œuvre dans ces pays.

Les niveaux d'alphabétisme ont néanmoins sensiblement progressé durant les années 1990 dans certains pays. Au Brésil, par exemple, le taux d'alphabétisme est passé de 80,1% à 88% en une décennie, le taux d'alphabétisme des femmes atteignant 88,3%.

Les compétences des adultes en matière d'alphabétisme peuvent aussi être reliées aux progrès vers la réalisation de l'EPU. Une étude couvrant le Niger, la République démocratique populaire lao et la Bolivie a montré que ce sont les enfants dont les mères ont un faible niveau d'alphabétisme qui risquent le plus de ne pas être scolarisés. Au Niger, 70% des enfants en âge de fréquenter l'école primaire dont les mères sont analphabètes ne sont pas scolarisés, contre 30% des enfants dont les mères indiquent savoir lire couramment.

4. Le nombre des analphabètes a été estimé à nouveau par l'Institut de statistique de l'UNESCO sur la base des dernières révisions des données. L'estimation actuelle est beaucoup plus basse que celle de 862 millions d'analphabètes donnée par le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*. Cela est dû à plusieurs facteurs, notamment la divulgation de données récentes sur l'alphabétisme venant des plus récents recensements et enquêtes dans un certain nombre de pays. Le recensement effectué en Chine en 2000, par exemple, a eu pour résultat une diminution de plus de 50 millions du nombre des analphabètes de ce pays dans l'estimation de l'ISU.

Le taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans) est un bon indicateur des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT et des Objectifs de développement du Millénaire, vu qu'il reflète dans quelle mesure le système éducatif a bien inculqué les compétences de base en matière d'alphabétisme durant la décennie précédente. Les taux d'alphabétisme des jeunes dépassent 70% dans toutes les régions et les disparités entre les sexes sont moins prononcées que chez les adultes.

Compétences nécessaires dans la vie courante : les efforts d'évaluation

L'objectif 3 du Cadre d'action de Dakar concerne l'amélioration des possibilités d'apprentissage offertes aux jeunes et aux adultes, en particulier ceux qui n'ont jamais bénéficié de l'éducation de base ou ont abandonné l'école en cours de route.

Le Mali, le Népal, la République démocratique populaire lao et le Sénégal ont entrepris de concert de passer en revue leurs politiques dans ce domaine, désigné sous l'appellation de développement des compétences. Ils ont commencé par déterminer la demande de tels programmes d'apprentissage sur la base de facteurs démographiques et socio-économiques et conclu que les programmes non formels existants et l'enseignement secondaire professionnel ne répondent pas aux besoins des individus et de la société. Plus généralement, la diversité des programmes d'apprentissage et des fournisseurs reflète la diversité de la demande mais rend le suivi difficile. On dispose rarement de données sur la couverture et l'efficacité des programmes. Un cadre commun pour le suivi pourrait voir le jour si l'initiative des 4 pays devraient être étendue à d'autres pays.

Une mesure globale des progrès accomplis : l'indice du développement de l'EPT

Apparu pour la première fois dans le rapport 2003, l'indice du développement de l'éducation pour tous (IDE) incorpore des indicateurs pour 4 des objectifs de Dakar : l'EPU, l'alphabétisation des adultes, la parité entre les sexes et la qualité de l'éducation. Les données ne sont pas suffisamment standardisées pour permettre l'inclusion de la PEPE (objectif 1) et des compétences nécessaires dans la vie courante (objectif 3).

Un indicateur a été retenu comme mesure d'approximation pour chaque objectif : le TNS pour

l'EPU, le taux d'alphabétisme de la population âgée de 15 ans ou plus pour l'alphabétisation des adultes, l'indice de l'EPT relatif au genre (moyenne arithmétique des IPS de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire et de l'alphabétisation des adultes) pour le genre, et le taux de survie en 5^e année du primaire pour la qualité de l'éducation. L'indice couvre 127 pays pour 2001⁵ (voir encadré).

Où en sont les pays sur l'échelle de l'IDE

- Quarante et un pays (un tiers du total), presque tous en Amérique du Nord, en Europe occidentale et en Europe centrale et orientale, ont atteint ou quasiment atteint les 4 objectifs.
- Cinquante et un pays ont des valeurs de l'IDE comprises entre 0,80 et 0,94. Près de la moitié des pays de cette catégorie, la plupart situés en Amérique latine, ont du mal à atteindre l'objectif relatif à la qualité de l'éducation, de nombreux enfants qui ont accès à l'école la quittant prématurément, en partie à cause de la mauvaise qualité de l'éducation.
- Trente-cinq pays sont très loin d'atteindre les objectifs, avec des valeurs de l'IDE inférieures à 0,80. Parmi ces pays, 22 se trouvent en Afrique subsaharienne. Cette catégorie comprend aussi 3 pays très peuplés : le Bangladesh, l'Inde et le Pakistan. Il faudra à tous ces pays relever simultanément de multiples défis pour être sûrs de réaliser l'EPT.

L'analyse des tendances pour les 74 pays disposant de données concernant les 4 indicateurs à la fois pour 1998 et pour 2001 révèle un mouvement manifeste – mais pas universel – vers la réalisation de l'EPT. Dans le cas de près des trois quarts des pays, la valeur de l'IDE a progressé. Des pays partis de valeurs basses de l'IDE, dont le Libéria, le Mozambique, le Togo et le Yémen, ont enregistré des progrès d'au moins 15% (contre une progression moyenne de 2% de l'indice dans son ensemble) entre 1998 et 2001. Cela montre que des progrès rapides vers la réalisation de l'EPT peuvent être faits même dans les pays les plus pauvres, pourvu qu'ils en aient la volonté et appliquent des politiques appropriées. Le Yémen a obtenu de fortes progressions sur toutes les composantes de l'IDE. Vingt pays ont vu leur IDE diminuer, en partie du fait d'un recul du taux de survie en 5^e année du primaire. ■

5. La valeur de l'IDE peut varier de 0 à 1. Plus elle s'approche de 1, moins un pays est éloigné de l'objectif et plus il a fait pour réaliser l'EPT.

Chapitre 4

Des politiques d'amélioration
de la qualité

© STEFAN BONNESS / PANOS / EDITINGSERVER.COM



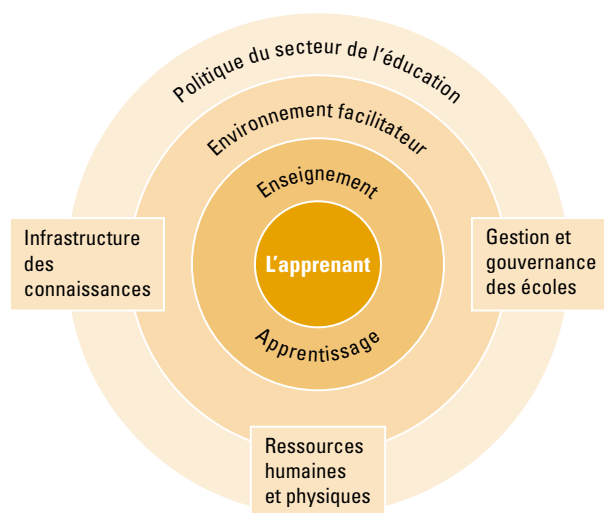
Une élève enthousiaste en Érythrée

- ➔ Des apprenants divers, des réponses intégratrices
- ➔ Faire une différence dans la salle de classe : temps d'enseignement, programme, manuels et langue
- ➔ Les pratiques pédagogiques : structurées et centrées sur l'enfant
- ➔ Des installations décentes
- ➔ Cultiver le leadership, gérer les écoles
- ➔ Renforcer les flux de connaissances
- ➔ Rémunération et perfectionnement professionnel des enseignants
- ➔ La politique de la qualité : lutter contre la corruption, responsabiliser, assurer l'appropriation

Étant donné le nombre d'enfants qui ne maîtrisent pas les compétences de base au terme du primaire, il y a toutes les raisons d'investir dans l'amélioration de l'apprentissage. Éléves, parents, employeurs et éducateurs font pression sur la plupart des gouvernements pour que non seulement ils développent les possibilités d'éducation, mais qu'ils fassent aussi mieux fonctionner les établissements et les programmes. Cependant, les gouvernements des pays à faible revenu et d'autres gouvernements soumis à de sévères contraintes financières sont confrontés à des choix difficiles.

Il a été fait valoir que les gouvernements devraient investir au moins 6% du PIB dans l'éducation, bien que cela ne soit pas en soi une garantie de qualité. Toutefois, même aux niveaux d'investissement actuels, les gouvernements peuvent opérer des choix importants pour influencer les conditions d'apprentissage dans le sens d'une amélioration.

Le diagramme qui accompagne le présent chapitre offre un cadre de politique générale en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en prenant en compte les divers niveaux et les acteurs clés du processus éducatif.



Intégrer tous les apprenants

Les apprenants sont au cœur du processus d'enseignement et d'apprentissage. Cela peut sembler évident, mais ce n'est pas toujours la réalité. Le VIH/sida, le handicap, les conflits et les pratiques de travail des enfants placent des millions d'enfants dans des situations d'extrême désavantage. En Afrique subsaharienne, plus de 11 millions d'enfants de moins de 15 ans ont perdu au moins un de leurs parents, mort du VIH/sida. Leurs chances d'apprendre sont souvent réduites par la nécessité de s'occuper des membres de leur famille qui sont malades ou de contribuer aux revenus du ménage. De telles situations appellent des politiques qui répondent à la diversité des besoins et des circonstances.

Une mauvaise santé et la malnutrition nuisent à la capacité d'un enfant d'apprendre. Nombre de pays résolvent avec succès les problèmes de santé et de nutrition par des programmes centrés sur l'école qui

assurent généralement une eau salubre, des installations sanitaires adéquates, des traitements comme le déparasitage, des repas et l'enseignement des compétences de base en matière de santé. Dans les pays présentant une forte prévalence du VIH/sida, le rôle de l'éducation dans la prévention des nouvelles infections est essentiel.

Des groupes importants d'apprenants potentiels sont privés des bienfaits de l'éducation pour la simple raison qu'ils sont différents. Selon les estimations, il y aurait dans le monde 150 millions d'enfants handicapés, dont moins de 2% seraient scolarisés. Le débat entre les partisans d'une forte approche intégratrice et les partisans d'écoles spéciales n'est pas tranché. Quoi qu'il en soit, la qualité est un problème. Dans certains pays, les enseignants ayant reçu une formation spéciale sont moins payés que la normale parce qu'ils s'occupent d'un plus petit nombre d'enfants. Une bonne éducation intégratrice implique des dépenses - pour adapter les programmes, former les enseignants, mettre au point des matériels et rendre les écoles accessibles. Si l'éducation intégratrice demeure l'objectif primordial, il est possible de réconcilier les deux camps au moyen d'un modèle dualiste donnant aux apprenants le choix entre ces approches dans le cadre d'une politique intégratrice.

Les enfants des pays touchés par un conflit ou sortant d'un conflit ont un besoin urgent de chances d'apprentissage et de soutien affectif. Une enquête récente portant sur 10 de ces pays a constaté que 27 millions d'enfants et de jeunes étaient privés d'accès à l'éducation formelle. Les programmes d'enseignement devraient dans l'idéal mettre l'accent sur la nutrition et les installations sanitaires, la sensibilisation aux mines, les activités culturelles, le sport et les valeurs qui promeuvent la paix. Le Réseau inter-agences d'éducation d'urgence⁶ est en train de mettre au point un ensemble de normes minimales pour aider les membres de la communauté internationale et les autres acteurs à faire en sorte que les apprenants se trouvant dans de telles situations bénéficient d'une éducation d'une qualité suffisante.

D'autres solutions que l'éducation formelle, offrant une plus grande flexibilité, peuvent être nécessaires pour

Les enfants des pays touchés par un conflit ou sortant d'un conflit ont un besoin urgent de chances d'apprentissage et de soutien affectif.

6. <http://www.ineesite.org>

atteindre certains apprenants désavantagés. L'État de l'Andhra Pradesh en Inde, par exemple, s'est doté d'un système d'apprentissage à distance dont les participants, au nombre de plus de 100 000, comprennent de nombreux décrocheurs scolaires, enfants des castes énumérées et enfants handicapés. Le programme assure une équivalence avec le système primaire formel.

Améliorer l'enseignement et l'apprentissage

Le processus d'enseignement et d'apprentissage donne vie au programme d'enseignement. Il détermine ce qui se passe en classe et la qualité des résultats d'apprentissage. Une bonne pratique exige que l'on prête attention à 6 questions clés de la politique d'éducation ayant un impact direct sur l'enseignement et l'apprentissage, ainsi qu'aux ressources qui, indirectement, facilitent le processus.

Domaines clés de la politique générale de l'éducation

Des buts appropriés

Le dialogue sur la politique d'éducation doit déboucher sur un ensemble pertinent, équilibré, de buts décrivant ce que les apprenants doivent apprendre et pourquoi. Le développement des compétences cognitives, créatives et sociales en est une composante incontournable, mais on y trouve aussi le souci des valeurs, tant universelles – respect des droits de l'homme, environnement, paix et tolérance – que d'intérêt plus local, comme la diversité culturelle. De nombreux pays s'emploient à déterminer la combinaison appropriée de valeurs universelles et de valeurs locales en reliant le programme d'enseignement à la vie sociale et économique des communautés locales et nationales. Les données sur les programmes nationaux d'enseignement dans 108 pays révèlent un léger changement d'accent au cours des vingt dernières années. Si les compétences de base conservent une place de premier plan, les valeurs universelles associées à la citoyenneté et à la démocratie, ainsi que l'éducation aux droits de l'homme, sont maintenant plus en évidence.

Équilibre entre les matières

Étant donné que les objectifs et les buts du programme d'enseignement sont reflétés dans les matières enseignées dans les écoles, il y a un débat de politique générale sur les questions de savoir comment les matières sont définies, combien sont enseignées et quel temps est alloué à chacune. En pratique, dans le monde, le nombre des matières ou les domaines de matières

énumérés dans les programmes officiels ont relativement peu changé au cours des deux dernières décennies. Cependant, leur composition semble bien changer, particulièrement avec l'inclusion de matières « nouvelles » portant par exemple sur la santé, les droits de l'homme, l'environnement et la technologie, par opposition aux matières « fondamentales » se rapportant directement à la capacité de lire, d'écrire et de compter. L'enseignement et l'apprentissage de la lecture occupent une place centrale dans le programme d'enseignement de base. L'alphabétisme est un outil essentiel pour la maîtrise des autres matières. C'est aussi un bon instrument de prédiction des acquis d'apprentissage à long terme. La lecture doit donc être considérée comme un domaine prioritaire dans les efforts visant à améliorer la qualité de l'éducation de base, en particulier pour les apprenants de milieux défavorisés.

Une bonne utilisation du temps

Les recherches montrent l'existence d'une corrélation positive constante entre le temps d'instruction et les acquis des élèves dans le primaire comme dans le secondaire. Il faut noter que cette relation semble plus étroite dans les pays en développement. Pourtant, des analyses récentes indiquent qu'au niveau mondial, le temps annuel qu'il est prévu de consacrer à l'instruction n'a pas augmenté. En réalité, de nombreux pays l'ont réduit, en partie du fait de l'obligation de répondre à une demande accrue dans un contexte de sévères contraintes financières. Des études menées au niveau des écoles montrent qu'une grande partie du temps alloué à l'instruction est perdue du fait de l'absentéisme des enseignants et des élèves, du manque de salles de classe, du manque de matériels d'apprentissage et du relâchement de la discipline. Bien qu'un total de 1 000 « heures effectives » de scolarité par an soit largement considéré comme la norme, rares sont les pays qui la respectent. Une meilleure gestion des écoles et des stratégies pédagogiques plus efficaces peuvent contribuer à contrer cette tendance.

Des approches pédagogiques visant à améliorer l'apprentissage

Dans beaucoup de pays, les styles et méthodes pédagogiques utilisés servent mal les intérêts des enfants. Les praticiens s'accordent pour la plupart à reconnaître qu'une pédagogie dominée par l'enseignant, reléguant les élèves dans un rôle passif, n'est pas souhaitable, et pourtant c'est la norme dans la très grande majorité des classes en Afrique subsaharienne et ailleurs. On peut trouver dans toutes les régions des programmes phares qui encouragent une pédagogie active, centrée sur l'enfant, l'apprentissage coopératif et

le développement de la pensée critique et des compétences de résolution des problèmes. On peut citer comme exemples Escuela Nueva en Colombie, les Écoles communautaires en Égypte, la Pédagogie convergente au Mali et les écoles du Rural Advancement Committee au Bangladesh. Les efforts faits pour adopter de telles méthodes novatrices ont été un trait frappant de la rénovation pédagogique en Afrique subsaharienne mais les résultats ne sont toujours pas concluants et ces expériences coûtent cher.

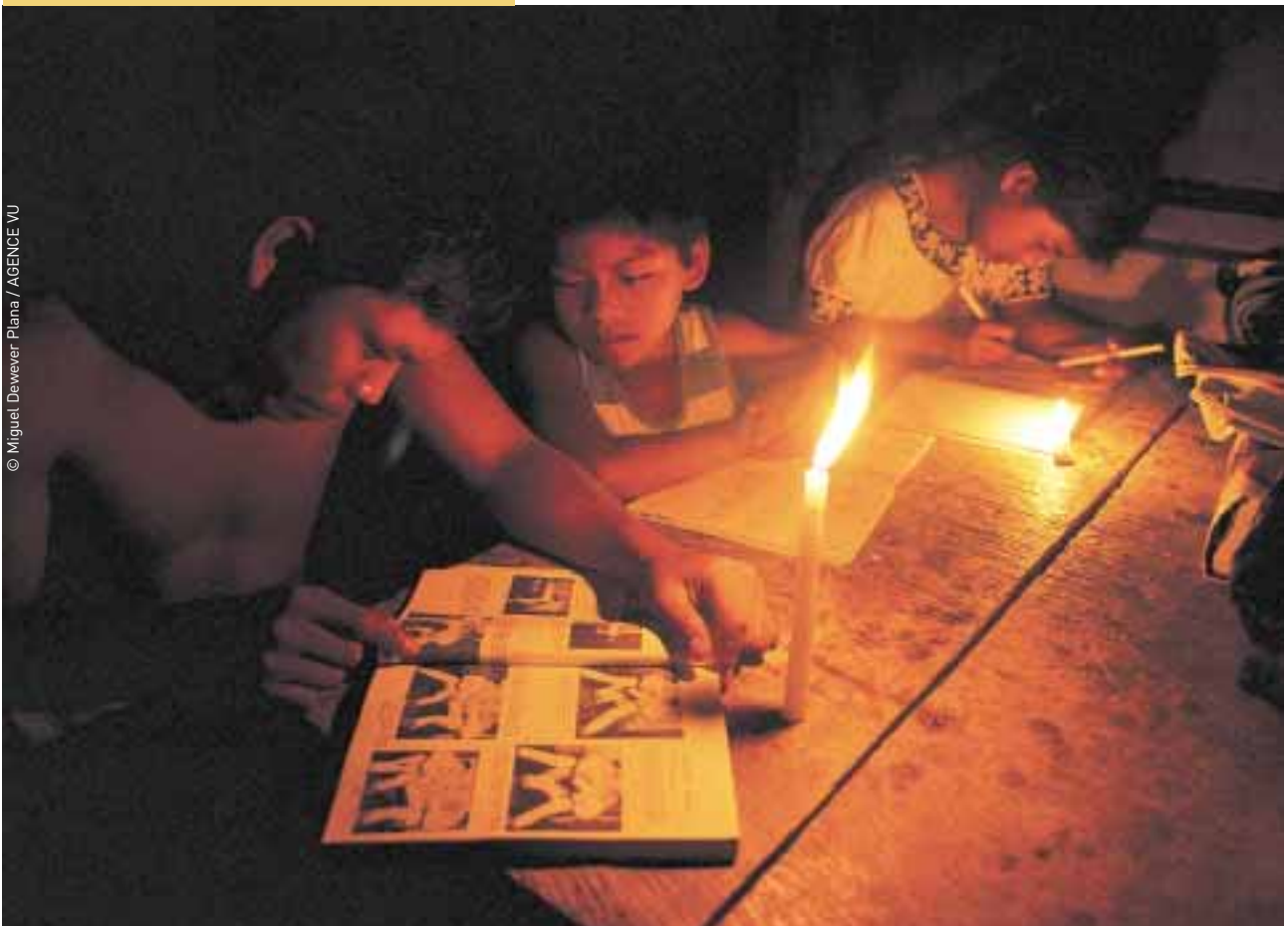
Sur l'éventail qui va de l'enseignement traditionnel dans lequel le maître utilise le tableau noir et la parole à l'instruction « ouverte », de nombreux éducateurs préconisent un enseignement structuré – une combinaison d'instruction directe, de pratique guidée et d'apprentissage autonome. Généralement, les enseignants présentent de petites quantités de matériels (en prenant le temps de vérifier que les élèves comprennent) et encouragent la participation active des élèves. Il semble bien que l'enseignement structuré fonctionne nettement mieux que les approches ouvertes dans le cas des enfants de milieux défavorisés, des enfants ayant des difficultés d'apprentissage et des classes nombreuses. Il permet du reste de créer un environnement centré sur l'enfant, offrant des possibilités de découverte individuelle.

Les zones géographiquement isolées peuvent avoir besoin de stratégies particulières comme l'apprentissage à distance, les classes mobiles et l'enseignement par classes multiniveaux. Les programmes d'enseignement doivent être adaptés en conséquence et les enseignants formés à élaborer des stratégies appropriées comme l'apprentissage par les pairs, l'apprentissage en groupe et l'autodidaxie.

Politique linguistique

Quelque 1,3 milliard d'individus – 20% de la population mondiale – ont une « langue locale » pour langue maternelle. En pareil cas, le choix de la (des) langue(s) employée(s) à l'école est de la plus haute importance pour la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Il est prouvé que le fait de commencer l'instruction dans la première langue de l'apprenant améliore les résultats d'apprentissage et a un bon rapport coût/efficacité, réduisant les taux de redoublement et d'abandon. Dans les modèles les plus concluants, après les premières années de scolarité intervient une transition graduelle vers la seconde langue. La Zambie a mis au point son propre modèle bilingue, désormais bien ancré dans les réformes du secteur de l'éducation visant à améliorer la qualité. La Papouasie-Nouvelle-Guinée, avec sa mosaïque de plus de 830 langues, en utilise plus de 434 pour l'instruction initiale dans les écoles. Le Programme

Des élèves travaillant à la lueur d'une bougie au Guatemala



© Miguel Dewever Plana / AGENCE VU

Il est prouvé que le fait de commencer l'instruction dans la première langue de l'apprenant améliore les résultats d'apprentissage et a un bon rapport coût/efficacité, réduisant les taux de redoublement et d'abandon.

de réforme de l'éducation de 1995 a fait de la langue vernaculaire la langue d'instruction initiale, l'anglais oral étant introduit à la fin de la troisième année. Le choix de la langue d'instruction est un choix de la politique d'éducation qui a une incidence sur le

programme d'enseignement, les contenus et la pédagogie. Il faut établir un équilibre entre la possibilité donnée aux gens d'utiliser les langues locales dans l'apprentissage et la nécessité de faire en sorte qu'ils aient accès aux langues mondiales.

Les enseignements de l'évaluation

Une évaluation régulière, fiable, effectuée en temps opportun est une clé de l'amélioration des acquis d'apprentissage. Au niveau de la classe, l'évaluation peut être sommative (évaluant les acquis au moyen de tests conçus à l'extérieur) ou formative (diagnostiquant comment chaque élève apprend par l'observation). Les objectifs sont de faire bénéficier les apprenants d'un retour d'information et d'améliorer les pratiques d'apprentissage et d'enseignement. Certains pays (l'Afrique du Sud, le Ghana et Sri Lanka, par exemple) ont adopté l'évaluation formative en complément des examens formels. Dans beaucoup de pays, les conditions locales empêchent de généraliser cette pratique : elle exige en effet des ressources adéquates, des enseignants formés aux techniques d'évaluation et des classes de taille relativement réduite.

Des ressources pour faciliter l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage

Politiques nationales en matière de manuels

S'il y a peu de recherches sur la façon dont les enseignants utilisent les manuels en classe, il est en tout cas évident que ces matériels font une différence pour ce qui est de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Le manque de manuels peut résulter de l'inefficience du système de distribution, de la négligence ou de la corruption. Une étude menée en Zambie (2000) a constaté que moins de 10 % des manuels achetés étaient parvenus dans les classes. La réforme du marché des manuels a contribué à augmenter leur disponibilité et à abaisser leur prix dans de nombreux pays. En Ouganda, le prix des manuels a baissé de 50 % du fait de la libéralisation. Dans d'autres

pays (la Fédération de Russie, par exemple), l'ouverture du marché a bénéficié à certaines régions plus qu'à d'autres. Le développement équitable des manuels, y compris la promotion de l'édition locale, requiert une bonne coordination gouvernementale, de préférence par le biais d'un organe national spécialisé bénéficiant de la participation des ministères compétents, du secteur privé et de la société civile, ainsi que l'élaboration d'une politique nationale des manuels. Un fort soutien politique a permis au gouvernement brésilien de fournir des livres à presque toutes les écoles primaires publiques dans le cadre de son programme national de bibliothèques scolaires.

Des environnements d'apprentissage sûrs et accueillants

Pour réaliser l'enseignement primaire universel, il est besoin d'une opération sans précédent de remise en état et de construction de salles de classe dans de nombreux pays. Les écoles doivent être accessibles aux apprenants handicapés et disposer d'installations garantissant un environnement d'apprentissage sain. Une eau salubre et des installations sanitaires adéquates sont essentielles. En Afrique subsaharienne, jusqu'à une date récente, les projets de constructions scolaires comportaient rarement l'installation de latrines et l'approvisionnement en eau. En Mauritanie et au Tchad, par exemple, l'inclusion de latrines et de moyens de distribution d'eau dans les projets de construction d'écoles primaires ne date que de 2001-2002. La maintenance est une mesure d'un bon rapport coût/efficacité qui accroît la durée de vie et la qualité des bâtiments scolaires, et pourtant elle est souvent négligée dans les projets d'aide et les budgets gouvernementaux ; en fait, elle est à la charge des communautés, qui risquent de ne pas disposer de ressources suffisantes pour assurer davantage qu'une maintenance de base.

Les enseignants : un investissement critique

Les enseignants, cruciaux dans toutes les réformes visant à améliorer la qualité, représentent l'investissement le plus important dans le budget du secteur public. La question de savoir comment améliorer le recrutement, la formation et les conditions d'emploi avec des moyens limités est un problème majeur des politiques d'éducation.

Repenser la formation

Pour attirer les candidats, les pays en développement comme les pays développés ont été tentés d'abaisser

les normes à remplir pour entrer dans la profession enseignante. Bien que cette option doive être envisagée avec prudence, il est possible d'accroître la souplesse des diverses voies d'accès à la profession enseignante. Le talent et la motivation pourraient être pris en compte à l'égal d'un certain niveau d'éducation formelle, par exemple.

Dans les principaux modèles de formation initiale, l'instruction formelle peut varier de zéro à cinq années ; la période de stage peut être courte ou longue et les coûts par élève sont souvent relativement élevés. Les modèles prévoyant une longue période de stage exigent un nombre suffisant d'écoles ayant la capacité d'accueillir les stagiaires. À Cuba, toute la formation initiale a lieu dans les écoles. Dans certains cas, la formation dans les écoles peut être combinée avec l'apprentissage à distance, pourvu que les stagiaires reçoivent des matériels et un soutien appropriés. Les programmes de formation tendent à sous-estimer le temps dont ont besoin les stagiaires pour maîtriser leurs matières. Les formateurs méconnaissent souvent les réalités quotidiennes des écoles.

Les responsables de la formulation des politiques de nombreux pays peuvent vouloir reconsidérer l'équilibre

entre formation initiale et formation continue. Les nouveaux enseignants ont besoin de beaucoup de soutien, spécialement durant leur première année d'enseignement. Il est rentable d'orienter les investissements vers la formation pratique. Les meilleures pratiques de soutien professionnel permanent comprennent une structure incitative qui fait voir aux enseignants l'intérêt d'améliorer leur pratique et encourage les écoles à placer l'amélioration de l'apprentissage au cœur de leur vision de l'éducation.

Des rémunérations en baisse

Dans beaucoup de pays en développement, la rémunération des enseignants est trop faible pour permettre un niveau de vie décent (voir encadré).

Sur la durée, les rémunérations des enseignants ont tendu à diminuer par rapport à celles de groupes comparables. Dans les pays en développement, la moyenne des traitements des enseignants du primaire était en 1975 plus de six fois plus élevée que le PIB par habitant, mais en 2000 ce rapport avait été réduit de près de moitié. Cette tendance est particulièrement marquée en Afrique francophone, où le rapport est tombé à environ un tiers de son ancien niveau (voir tableau 4.1).

Dans beaucoup de pays en développement, la rémunération des enseignants est trop faible pour permettre un niveau de vie décent.

Dans certains pays à revenu élevé ou intermédiaire, les enseignants ont pour la plupart vu leur rémunération augmenter en valeur réelle au cours des années 1990, tandis que dans certains pays à faible revenu, elle a baissé de plus de 20 % en valeur réelle. Dans de nombreux pays africains, la rémunération des enseignants était en 2000 plus faible en valeur réelle que durant les années 1970.

Les mesures visant à réduire le niveau moyen de rémunération des enseignants sont difficiles à prendre et elles pourraient nuire gravement à la qualité de l'éducation. Il est possible d'alléger le fardeau des coûts salariaux par d'autres mesures, y compris des classes plus nombreuses (lorsque c'est possible), l'enseignement par classes multiniveaux et par classes alternées, pourvu que ces mesures soient soigneusement appliquées dans le contexte approprié.

Attirer les enseignants

Pour réaliser l'EPU, il faut beaucoup plus d'enseignants. Des rapports élèves/enseignant de 60/1 ou plus ont été enregistrés dans des pays où les effectifs ont

Sierra Leone : les enseignants du primaire dans une situation difficile

En 2001, à la fin de la guerre civile qui a déchiré la Sierra Leone durant onze ans, les frais de scolarité ont été supprimés et les repas gratuits institués dans toutes les écoles, entraînant un accroissement spectaculaire des effectifs scolaires. Ceux-ci ont triplé en moins de quatre ans, d'où des classes de plus de 70 élèves. Environ 20 % des enseignants du primaire des écoles financées par le gouvernement ne sont pas payés par l'État. Beaucoup sont des bénévoles ayant une formation professionnelle limitée ou n'en ayant reçu aucune. Certains sont rémunérés en nature par la communauté. Le traitement mensuel moyen des enseignants des écoles primaires publiques à la fin de 2003 était de 50 dollars EU. En valeur réelle, la rémunération des enseignants a diminué de plus de moitié depuis le milieu des années 1990. La plupart des enseignants doivent subvenir aux besoins de 4 ou 5 personnes avec moins de 2 dollars EU par jour. De plus, ils sont souvent payés en retard. Dans les zones urbaines, les enseignants complètent leur traitement en donnant des cours particuliers. Il semblerait que certains enseignants fassent exprès de ne pas enseigner tout le programme pour forcer les élèves à suivre des cours particuliers. Dans les zones rurales, il est fréquent que les enseignants vendent des gâteaux et des confiseries à leurs élèves durant les pauses. Malgré une démoralisation croissante, l'absentéisme des enseignants, qui se situait autour de 20 % à la fin de 2001, semble avoir quelque peu diminué.

Tableau 4.1: Rapport entre la rémunération moyenne des enseignants du primaire et le PIB par habitant, par région (1975-2000) (pays dont le PIB par habitant était inférieur à 2000 dollars EU en 1993)

	1975	1985	1992	2000
Ensemble des pays dont le PIB est inférieur à 2000 dollars EU	6,6	4,6	4,3	3,7
Afrique	8,6	6,3	6,0	4,4
Anglophone	4,4	3,5	3,6	4,2
Francophone	11,5	8,0	6,3	4,8
Sahel	17,6	11,8	8,2	6,4
Asie	3,7	2,7	2,5	2,9
Amérique latine	2,7	2,9	2,3	2,3
Moyen-Orient et Afrique du Nord	5,6	2,8	3,3	3,3

Source : chapitre 4 du rapport complet sur l'EPT.

récemment beaucoup augmenté. Plusieurs pays d'Afrique et d'Asie engagent des enseignants auxiliaires sur des contrats de courte durée assortis de rémunérations inférieures et de prestations inférieures à celles dont bénéficient leurs collègues enseignants de carrière. Les gouvernements sont confrontés à un dilemme s'ils veulent soutenir ces enseignants tout en n'aggravant pas encore davantage les conditions d'emploi des enseignants de carrière.

Il faut un cadre national bien défini pour faire en sorte que toutes les écoles soient pourvues d'enseignants. Affecter des enseignants dans des écoles rurales de zones dont ils ne connaissent pas bien la langue peut nuire à la qualité. Il peut être nécessaire de mettre en place des incitations (par exemple la possibilité de poursuivre des études, l'octroi d'allocations de logement) à exercer dans les zones rurales reculées afin de garantir que toutes les écoles disposent d'enseignants qualifiés.

De meilleures écoles

L'idée d'améliorer une école dans sa totalité, au lieu de renforcer tels ou tels apports ou processus, a gagné du terrain partout dans le monde. Elle trouve son expression dans nombre de cadres différents mais apparentés, avec des appellations telles qu'«amélioration des écoles, développement de l'école dans sa globalité et école amie des enfants». Ces modèles impliquent souvent que l'on confère une plus grande autonomie aux écoles. Les arguments sont convaincants : une plus grande liberté peut autonomiser les enseignants, enrayer la bureaucratie et rapprocher les pouvoirs de décision du lieu où se situent les problèmes à résoudre. Cependant, jusqu'à présent,

on ne dispose pas d'assez d'indications quant à l'impact de l'autonomie des écoles sur les résultats d'apprentissage. Il est largement admis que certaines conditions doivent être remplies pour que la qualité s'améliore. Ces conditions comprennent un gouvernement central fort et disposé à apporter son soutien, des stratégies visant à renforcer les capacités et fournir un soutien professionnel aux écoles, et une plus grande transparence. D'autres éléments clés sont une structure centrale de suivi et des dispositions destinées à faire en sorte que les écoles reçoivent des informations fondées sur les performances.

Les directeurs d'école revêtent une importance critique dans cette entreprise : la nature de leur leadership peut avoir une grande influence sur la qualité des écoles. Dans beaucoup de pays développés, il existe des institutions spécialisées ayant pour tâche de perfectionner les compétences de direction des chefs d'établissement. C'est rarement le cas dans les pays à faible revenu, où les enseignants peuvent simplement être promus sans formation supplémentaire. Cependant, la tendance à une plus grande autonomie signifie que les administrateurs peuvent être appelés à exercer de nouveaux rôles, plus complexes, de gestion. L'Afrique du Sud est en train de mettre en place une politique de renforcement de la direction des écoles, et le Primary School Management Program (PRISM) du Kenya a perfectionné les compétences de 16 700 enseignants. Dans toute réforme visant à une plus grande autonomie des écoles, l'obligation de reddition de comptes doit être clairement définie. Sans politique nationale s'imposant à tous, il existe un grand risque d'accroître les disparités de performances.

L'idée d'améliorer une école dans sa totalité, au lieu de renforcer tels ou tels apports ou processus, a gagné du terrain partout dans le monde.

Dans beaucoup de pays en développement, l'organisation de l'éducation requiert des décisions difficiles sur la question de savoir comment utiliser au mieux des ressources limitées, surtout là où les effectifs du primaire ont augmenté rapidement sans progression correspondante des financements. L'enseignement par classes alternées constitue une option qui permet d'accroître l'offre de places dans les écoles par l'utilisation efficiente des ressources existantes – bâtiments, installations, manuels et enseignants. Cependant, il fait peser d'énormes pressions sur ceux qui sont chargés de la gestion des écoles, impliquant un risque de qualité. Cette option exige une programmation méticuleuse et des structures de gestion appropriées.



Une école en plein air au Pakistan

Soutenir les écoles, informer la politique

Savoir ce qui sert vraiment à améliorer la qualité de l'éducation peut faire une notable différence. Les acteurs et institutions participant à la création et au partage de ces connaissances constituent l'infrastructure nationale des connaissances. Pour accroître la pertinence de la recherche en éducation, des pays comme l'Afrique du Sud et la République-Unie de Tanzanie ont mis en place des organes qui rassemblent des responsables de la formulation des politiques, des praticiens, des universitaires et des représentants des ONG et des institutions de financement. La recherche orientée vers l'action peut aussi aider à réduire l'écart entre la théorie et la pratique et conduire à une application plus large des solutions locales. Dans de nombreux pays, des stratégies de soutien consultatif professionnel ont été poursuivies, dont la mise en place de centres de ressources destinés aux enseignants qui fournissent des ressources pédagogiques et promeuvent la mise en commun des idées entre enseignants, chercheurs en éducation et responsables de la formulation des politiques. Les investissements dans les réseaux et les innovations destinés à développer et partager les connaissances sur l'éducation peuvent être très rentables en permettant aux écoles d'apprendre les unes des autres et de mieux utiliser des ressources

limitées. De plus, ils établissent une culture de l'amélioration de la qualité fondée sur des connaissances et des données pertinentes.

La politique de réforme

Tout changement ou toute réforme des politiques implique des coûts, mais avant de pouvoir traiter cette question, il faut qu'il existe un consensus national sur la qualité. Une fois remplie cette condition politique primordiale, il est possible de formuler des priorités dans le cadre d'une large approche. Des réformes réussies de l'éducation ont été menées à bien dans des contextes politiques très divers et dans des sociétés présentant des niveaux très inégaux de richesse. Parmi les questions qui ont un impact direct sur la question de savoir si les réformes destinées à améliorer la qualité peuvent faire une différence, trois méritent une particulière attention : la constitution de partenariats avec les enseignants et autres parties prenantes, la responsabilisation et la lutte contre la corruption.

Des réformes réussies de l'éducation ont été menées à bien dans des contextes politiques très divers et dans des sociétés présentant des niveaux très inégaux de richesse.

Des possibilités de consultation

Étant donné l'importance centrale des enseignants dans l'amélioration de la qualité, leur implication en tant que profession, en particulier à travers les syndicats et les associations professionnelles, est essentielle. La mesure dans laquelle les syndicats d'enseignants négocient les conditions d'emploi est très variable selon les régions et les pays. L'arrivée au pouvoir de gouvernements démocratiques en Amérique latine a considérablement amélioré la situation dans cette région, tandis que les pays qui sont en train de consolider la démocratie (par exemple les pays d'Europe orientale et l'Afrique du Sud) doivent relever le défi supplémentaire de la construction d'une culture du dialogue. Les États arabes et certains pays d'Asie sont ceux qui ont le plus long chemin à parcourir. La capacité des organisations d'enseignants de faire de la recherche a aussi besoin d'être soutenue. Au niveau international, un dialogue fragile mais prometteur associant bailleurs de fonds, organisations d'enseignants et ONG est en cours. On en trouve une illustration dans l'examen par la Banque mondiale de la participation des syndicats aux processus de mise au point des Documents stratégiques de réduction de la pauvreté dans 23 pays.

La responsabilisation de tous

Les codes de conduite peuvent promouvoir la qualité de l'éducation en énonçant des normes éthiques et des principes de responsabilisation mutuelle. Les codes portent ordinairement sur des questions comme l'admission dans les écoles, les conditions d'emploi des enseignants et autres personnels scolaires, les examens, les procédures d'évaluation et la mobilisation des ressources. Certains englobent tout le système tandis que d'autres sont centrés sur les enseignants. Les ministères de l'éducation sont généralement chargés de leur application. Pour être efficaces, il faut que les codes soient conçus en coopération avec la profession enseignante et qu'ils soient largement diffusés, et il faut qu'il existe des mécanismes fiables de présentation des recours. Lorsque les codes sont bien compris, ils peuvent améliorer l'environnement scolaire et accroître l'engagement des enseignants.

Lutte contre la corruption

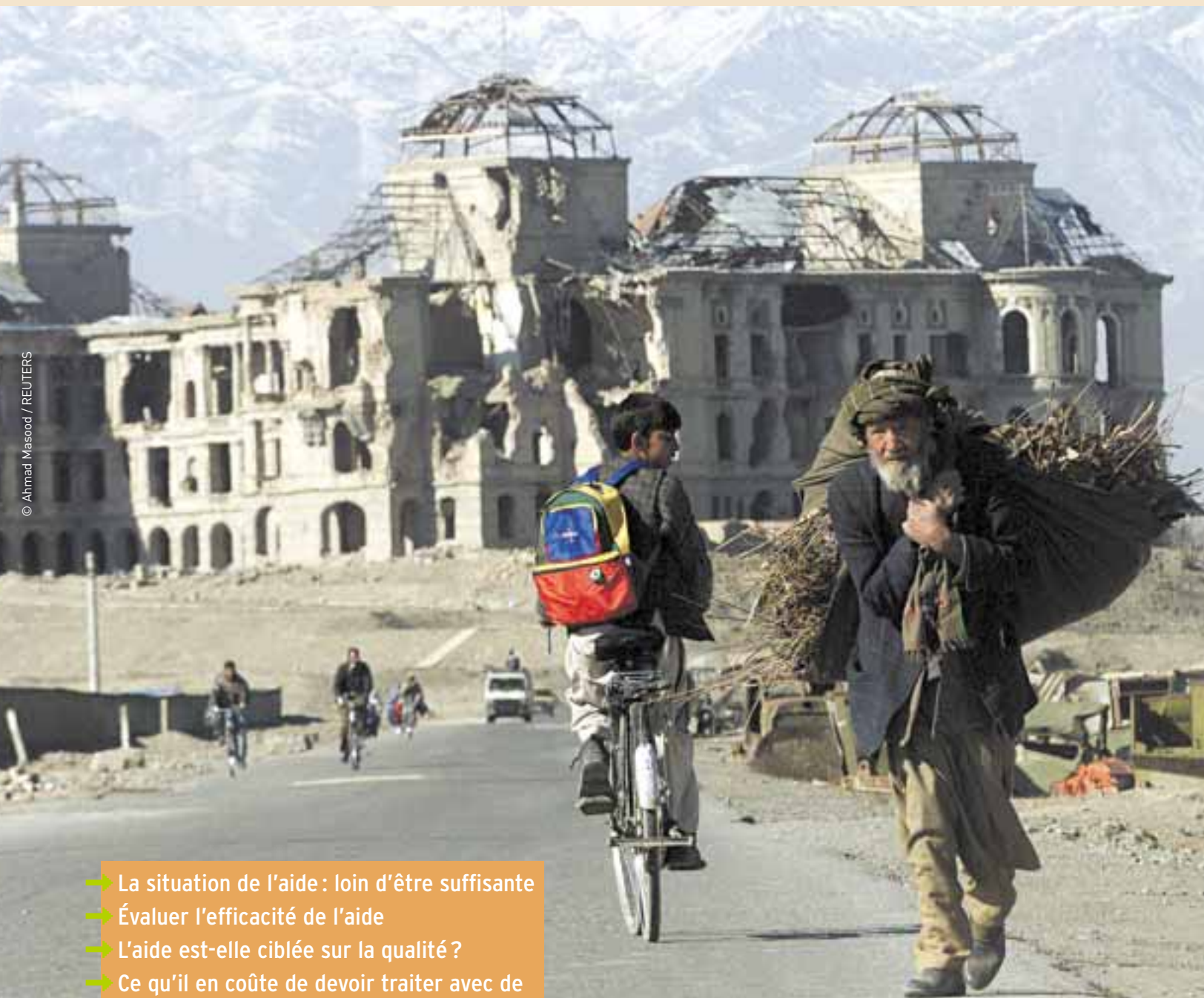
Plusieurs études réalisées durant la décennie écoulée ont souligné l'influence néfaste de la corruption sur le développement. Il faut faire une distinction entre détournement et corruption : le détournement est une forme relativement mineure d'infraction aux règles, souvent causée par le besoin, par exemple lorsqu'il arrive à un enseignant de ne pas faire classe pour gagner de l'argent ailleurs parce que son traitement est trop bas ou n'est pas versé à temps. La corruption est plus grave. La décentralisation, la privatisation et l'externalisation ont suscité de nouvelles occasions de corruption. Les pratiques de corruption peuvent impliquer la fraude et l'escroquerie dans des domaines comme les constructions scolaires et la fourniture des manuels, le gonflement des registres de paie, les pots-de-vin pour des places à l'école ou de bons résultats aux examens et le népotisme dans le recrutement des enseignants. Les mesures et stratégies qui se sont avérées efficaces pour lutter contre la corruption comprennent les réglementations (accompagnées du renforcement des capacités institutionnelles de mise en œuvre) et une plus grande appropriation du processus de gestion. Les communautés peuvent être encouragées à exercer des pressions sur les autorités.

Bien des domaines de la politique d'éducation couverts dans le présent chapitre reflètent les pratiques suivies dans le monde. Les concepts clés sont la compréhension de la diversité des besoins des apprenants et le soutien des réformes axées sur l'amélioration de l'enseignement et des résultats d'apprentissage – des contenus pertinents, un temps d'apprentissage suffisant, un enseignement structuré dans des classes centrées sur l'enfant et l'évaluation. Il est crucial de soutenir les enseignants et de faire en sorte que les écoles soient bien gérées. Ces stratégies doivent s'inscrire dans une vision à long terme de l'éducation qui soit bien fondée et cohérente, informée par un ensemble commun de connaissances. Elles doivent aussi s'appuyer sur une forte volonté politique et des ressources suffisantes. ■

Plusieurs études réalisées durant la décennie écoulée ont souligné l'influence néfaste de la corruption sur le développement.

Chapitre 5

Tenir nos engagements internationaux



© Ahmad Masood / REUTERS

- La situation de l'aide : loin d'être suffisante
- Évaluer l'efficacité de l'aide
- L'aide est-elle ciblée sur la qualité ?
- Ce qu'il en coûte de devoir traiter avec de multiples bailleurs de fonds
- Efforts d'harmonisation
- L'Initiative de mise en œuvre accélérée : troisième année

Reconstruire les systèmes éducatifs, c'est jeter les fondations nécessaires pour rebâtir les sociétés. Afghanistan, 2002

Le double défi de l'amélioration de la qualité et de l'élargissement équitable de l'accès requiert un niveau soutenu d'investissement hors de portée pour un grand nombre de pays. Le présent chapitre fait le bilan des flux d'aide, analyse les efforts d'amélioration de la coordination entre les bailleurs de fonds et avec les gouvernements et passe en revue les données relatives à l'efficacité de l'aide à l'éducation.

Le tableau d'ensemble

L'aide totale au développement a donné quelques signes de reprise en 2002, avec des décaissements nets de près de 60 milliards de dollars EU, soit le niveau le

plus haut depuis 1992. Ce redressement reflète la croissance de l'aide bilatérale et peut en partie être attribué aux engagements pris lors de la Conférence internationale sur le financement du développement à

Si tous les engagements pris à Monterrey étaient tenus, le niveau de l'aide augmenterait d'au moins 16 milliards de dollars EU d'ici à 2006.

Monterrey en 2002. Si tous les engagements pris à Monterrey étaient tenus, le niveau de l'aide augmenterait d'au moins 16 milliards de dollars EU, soit de quelque 30% en valeur réelle, d'ici à 2006. Bien qu'encourageant, ce chiffre est de loin inférieur au montant supplémentaire de 50 milliards de dollars EU par an nécessaire pour atteindre tous les objectifs de développement du millénaire (ODM). Il n'est pas non plus certain que les fonds supplémentaires seront affectés au financement des objectifs de développement humain tels que l'EPT.

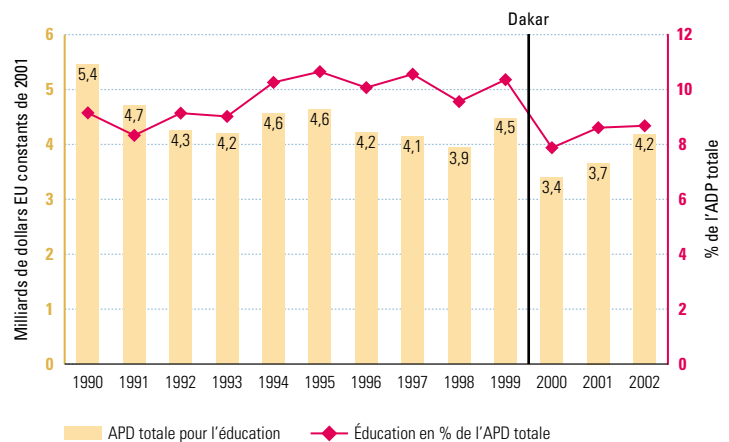
Aide bilatérale : des signes de reprise

L'aide bilatérale à l'éducation progresse lentement⁷ : en 2002, les engagements ont dépassé 4 milliards de dollars EU pour la première fois depuis 1999 (voir figure 5.1). Cela représente environ 9% du total des engagements d'aide publique au développement (APD) et on peut s'attendre que cette part s'accroisse étant donné les engagements pris en faveur de l'éducation depuis Dakar. En 2001 et 2002, 8 pays⁸ se sont chacun

7. Ce calcul exclut les fonds que les institutions fournissent par le biais de l'aide générale aux programmes et de l'aide multisectorielle, dont une partie est allouée à l'éducation. Le système de notification de l'OCDE/CAD ne comptabilise pas la part, quelle qu'elle soit, de l'aide générale aux programmes et de l'aide multisectorielle qui peut être allouée à l'éducation.

8. Allemagne, Canada, Espagne, États-Unis, France, Japon, Pays-Bas, Royaume-Uni.

Figure 5.1: Engagements au titre de l'aide bilatérale en faveur de l'éducation (1999-2002)



Source et notes : voir le chapitre 5 du rapport complet sur l'EPT.

engagés à verser une moyenne d'au moins 100 millions de dollars EU en faveur de l'éducation, représentant ensemble 85% de l'aide bilatérale à l'éducation. Le total de l'aide bilatérale à l'éducation va essentiellement à l'Afrique subsaharienne (30%), à l'Asie de l'Est et au Pacifique (27%) et aux États arabes (18%).

Il est possible d'analyser la priorité relative que les bailleurs de fonds accordent à l'éducation⁹, bien qu'il faille garder à l'esprit que les procédures internationales de communication des informations risquent de sous-estimer l'aide à l'éducation, du fait de la tendance à fournir une aide qui bénéficie aux budgets généraux et aux projets qui ciblent plus d'un secteur. Au premier rang figure la Nouvelle-Zélande, qui attribue à l'éducation une priorité de 3,5 fois supérieure à la moyenne pour tous les pays de l'OCDE/CAD. Les États-Unis, pour leur part, accordent une priorité relativement peu élevée à l'éducation dans l'ensemble de leur effort d'aide. Parmi les 8 principaux bailleurs de fonds, l'Allemagne, le Canada, l'Espagne et la France assignent une priorité particulièrement élevée à l'éducation, selon cette mesure.

L'aide bilatérale à l'éducation de base a atteint 0,9 milliard de dollars EU par an, soit 29% de toute l'aide bilatérale à l'éducation, en 2001-2002. Parmi les 8 grands bailleurs de fonds, les États-Unis, les Pays-Bas et le Royaume-Uni allouent plus de 70% de leur aide à

9. L'indicateur mesure la proportion de l'aide que chaque bailleur de fonds alloue à l'éducation par rapport à la moyenne de l'OCDE/CAD. Une valeur supérieure à 1 signifie que le bailleur de fonds attribue plus d'importance à l'éducation que la moyenne pour tous les organismes.

l'éducation à l'éducation de base tandis que les 3 plus gros contributeurs – l'Allemagne, la France et le Japon – tendent à privilégier l'enseignement secondaire.

Organismes multilatéraux : peu de changement

Les organismes multilatéraux – à l'exclusion de la Banque mondiale – ont alloué 0,66 milliard de dollars EU à l'éducation en 2001-2002. Ce total représentait environ 17% du total de l'aide bilatérale à l'éducation et était en baisse par rapport au chiffre de 0,8 milliard de dollars EU pour 1999-2000. Bien que la Commission européenne ait continué à prédominer dans les flux d'aide multilatérale, son aide à l'éducation a baissé de 1 point de pourcentage, tombant à 4% du total de l'aide de la CE en 2001-2002.

La Banque mondiale reste le plus grand soutien extérieur de l'éducation. La part du secteur de l'éducation dans le total de ses prêts s'est progressivement accrue, passant de 3% dans les années 1960 à environ 7% dans les années 1990 avant de diminuer légèrement pour se situer à 6% dans les premières années de la présente décennie. Au cours des années 1990, la composition des prêts de la Banque mondiale à l'éducation a changé : l'éducation de base est restée le sous-secteur le plus important, mais le soutien à l'éducation générale a nettement progressé¹⁰.

Additionner les engagements

Le total de l'aide bilatérale et multilatérale à l'éducation de base s'est élevé à 1,54 milliard de dollars EU pour 2001-2002, soit à peine plus que le total pour 1999-2000. Il est clair qu'il subsiste un important déficit de financement même si les nouveaux engagements d'accroissement de l'aide sont tenus. Si les bailleurs de fonds apportent effectivement 16 milliards de dollars EU supplémentaires d'aide au développement comme ils l'ont promis à Monterrey, cela signifiera un montant supplémentaire de 0,4 milliard de dollars EU par an pour l'aide à l'éducation de base, en supposant que la répartition sectorielle des fonds ne change pas. La Facilité internationale de financement (proposée par le Royaume-Uni), utilisant les marchés mondiaux de capitaux pour aider à atteindre les ODM d'ici à 2015, générerait un montant additionnel de 1,24 milliard de

dollars EU par an pour l'éducation de base¹¹. Le total annuel des ressources allant à l'éducation de base s'établirait alors à 3,2 milliards de dollars EU – le double de l'aide actuelle mais un montant qui demeurerait inférieur au montant estimé de 5,6 milliards de dollars de ressources additionnelles par an requis uniquement pour réaliser l'EPU et la parité entre les sexes dans les effectifs scolaires.

Améliorer la vie des pauvres

La question de l'efficacité de l'aide et de la mesure dans laquelle elle contribue à améliorer les résultats d'apprentissage est cruciale. De fait, la bonne utilisation de l'éducation aujourd'hui pourrait constituer une incitation à un accroissement des engagements à l'avenir.

Avec la création d'une coalition mondiale résolue à atteindre les ODM, il y a un consensus de plus en plus large selon lequel une amélioration durable de la vie des pauvres est l'indicateur clé de l'évaluation de l'aide. Trois principes fondamentaux des bonnes pratiques internationales se font jour : l'importance de politiques de développement bien fondées, faisant l'objet d'une appropriation nationale ; un alignement étroit du soutien des bailleurs de fonds sur les priorités nationales des gouvernements ; l'harmonisation des pratiques des bailleurs de fonds. Il est de plus en plus démontré que l'existence de politiques nationales bien conçues visant à éliminer la pauvreté est une considération dont les institutions de financement tiennent de plus en plus compte lorsqu'elles déterminent où doit aller leur aide.

L'aide à l'éducation doit être envisagée dans ce contexte. Si une bonne politique nationale constitue le point de départ d'une utilisation efficace de l'aide, il ne manque pas, apparemment, de plans nationaux pour le secteur de l'éducation. Sur 138 pays examinés, 76% ont un plan pour le secteur de l'éducation ou ses sous-secteurs et 83% mettent au point des plans nationaux d'EPT. Cinquante-huit pays (40%) ont établi un Document stratégique de réduction de la pauvreté, complet ou

Avec la création d'une coalition mondiale résolue à atteindre les ODM, il y a un consensus de plus en plus large selon lequel une amélioration durable de la vie des pauvres est l'indicateur clé de l'évaluation de l'aide.

10. La Banque mondiale définit l'éducation de base comme les programmes d'éducation préprimaire, d'enseignement primaire, d'éducation non formelle et d'éducation des adultes. L'éducation générale comprend les projets couvrant plus d'un sous-secteur de l'éducation.

11. Cette série d'hypothèses n'est proposée qu'à titre d'illustration. Il est probable que les bailleurs de fonds ne s'associeraient pas tous à l'initiative et que les contributions relatives seraient variables.

provisoire. Il faut pourtant considérer ces faits avec prudence. Les plans sectoriels et les plans d'EPT sont-ils les mêmes ? Les indications sur la façon dont ces plans sont mis en œuvre sont fragmentaires. Certains sont à l'évidence de larges déclarations d'intentions, rédigées dans certains cas pour répondre aux exigences internationales.

Évaluations de l'aide à l'éducation

Plusieurs évaluations ont récemment été conduites sur la qualité de l'aide à l'éducation. Une étude de l'aide de la Communauté européenne à l'éducation menée dans des pays d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique entre 1993 et 2000 a conclu que la coordination des bailleurs de fonds était la plus efficace lorsqu'étaient en place des « approches sectorielles » (par opposition au financement de projets individuels) et qu'elles constituaient les approches « optimales » pour l'aide aux programmes d'éducation.

L'Évaluation conjointe du soutien externe à l'éducation de base dans les pays en développement a été commandée par 13 institutions bilatérales et multilatérales en association avec la Bolivie, le Burkina Faso, l'Ouganda et la Zambie. L'étude note une faiblesse dans les liaisons entre la conception des programmes et ce qui donne des résultats au niveau local, en particulier pour ce qui est de la formation des enseignants, des programmes d'enseignement, des matériels et des approches pédagogiques. Les études pilotes sont rarement étendues à des programmes de plus grande envergure. Ce qui fait le plus défaut, dit l'évaluation, c'est « la disposition et la détermination à améliorer l'éducation de base par des solutions conçues localement [...] qui soient construites à partir de la base et non par l'application de plans et de modèles élaborés au niveau mondial ». L'étude conclut que des partenariats bien conçus sont au cœur d'une utilisation efficace de l'aide à l'éducation de base. Les facteurs influant sur la qualité des partenariats comprennent l'engagement des bailleurs de fonds et des ministères, les investissements dans les capacités administratives et techniques, l'accord sur des rôles et des responsabilités bien définis et la pertinence de l'aide par rapport au contexte.

Une troisième évaluation a étudié l'aide à l'enseignement primaire fournie par le Département du développement international du Royaume-Uni au Bangladesh, au Ghana, à l'Inde, à l'Indonésie, au Kenya et au Malawi de 1998 à 2001. L'évaluation met en relief les tensions entre les efforts visant à maximiser l'appropriation locale et ceux visant à accroître l'implication du bailleur de fonds dans la politique et la gestion, les difficultés rencontrées pour faire participer plusieurs ministères et niveaux de gouvernement et le manque de données complètes ou précises.

Les trois évaluations concluent que même s'il y a une orientation bienvenue vers une approche plus cohérente et coordonnée du soutien à l'éducation, le choix effectif de l'instrument doit être effectué avec tact et approprié au contexte. Les approches sectorielles aident à renforcer l'appropriation nationale des politiques et stratégies de développement de l'éducation et offrent aux bailleurs de fonds des occasions pour traiter de façon holistique la question de la qualité. Par ailleurs, l'abandon des approches fondées sur les projets a accru l'importance du dialogue sur les politiques et l'assujettissement par les bailleurs de fonds à leurs conditions. Ces deux évolutions peuvent contrarier l'appropriation locale, accroître le besoin de coordination et ralentir la mise en œuvre, particulièrement là où la gestion des finances publiques est médiocre. Dans ce contexte, le renforcement des capacités devient crucial.

La géographie enseignée à des enfants de communautés pastorales du Ladakh, en Inde



Aide et qualité : tisser les liens

Quelques études seulement ont tenté d'établir un lien entre l'aide et l'amélioration des résultats d'apprentissage. Au Ghana, par exemple, il a été montré que le soutien de la Banque mondiale à l'enseignement

primaire par la fourniture de manuels et l'amélioration de l'infrastructure scolaire a contribué directement aux résultats et aux acquis éducatifs.

Certains pays sont en train d'établir leurs propres indicateurs de base pour

mesurer les progrès accomplis. En Ouganda, où plus de 50% du budget de l'enseignement primaire est financé par des sources extérieures, le ministère chargé de l'éducation utilise des indicateurs pour examiner la

Quelques études seulement ont tenté d'établir un lien entre l'aide et l'amélioration des résultats d'apprentissage.

En Angola, les trous faits par les balles rappellent une guerre civile qui a déplacé quelque 2 millions de personnes

qualité de l'enseignement primaire. Ces indicateurs comprennent les qualifications des enseignants, les rapports élèves/enseignant et le pourcentage d'élèves de 6^e année qui peuvent maîtriser un ensemble de compétences de base définies à l'échelon national. Les progrès sont évalués à l'occasion d'examens conjoints régulièrement organisés avec les bailleurs de fonds. De même, l'Éthiopie a identifié 6 indicateurs de la qualité ayant trait aux qualifications des enseignants, aux rapports élèves/manuels et aux acquis d'apprentissage.

Ces exemples montrent que certains organismes de financement évaluent de plus en plus dans quelle mesure leur aide a un impact sur la qualité en se servant des indicateurs de base du gouvernement pour mesurer les progrès, au lieu d'utiliser les cibles spécifiques de leur propre programme.

Bien qu'il reste difficile de mesurer systématiquement l'impact de l'aide sur la qualité, plusieurs indicateurs intermédiaires importants peuvent être utiles. Ceux-ci comprennent les éléments prouvant l'existence de bonnes politiques du secteur de l'éducation, à la fois cohérentes et réalistes. De telles politiques ont des chances d'avoir des objectifs clairs en matière d'accès, d'équité et de qualité, avec des cibles et des indicateurs bien définis. Ceux-ci deviennent des repères importants pour les gouvernements et des critères pour les organismes lorsqu'il s'agit d'évaluer les progrès. À cet égard, l'attention accordée au suivi et à l'examen à intervalles réguliers revêt une particulière importance.

Des programmes d'aide fragmentés

On peut aussi avoir une idée de l'efficacité de l'aide en analysant dans quelle mesure tel ou tel bailleur de fonds répartit ses ressources entre un petit ou un grand nombre de pays. Les résultats d'une étude portant sur 20 grands bailleurs de fonds bilatéraux et 149 pays bénéficiaires montrent que les organismes bailleurs de fonds allouent leur aide à une moyenne de 63 pays. L'Allemagne, la France et le Japon ont pris des engagements en faveur de l'éducation dans plus de 100 pays, tandis qu'à l'autre extrême, la Grèce n'en a aidé que 8. Les trois quarts des engagements bilatéraux en faveur de l'éducation ont bénéficié à 38 pays. Cette dispersion de l'aide en direction d'un grand nombre de pays bénéficiaires a des implications non négligeables du point de vue des coûts de transactions. La qualité du soutien serait renforcée si le nombre moyen de pays recevant une aide à l'éducation était substantiellement réduit. Cette question dépasse de loin le secteur de l'éducation.



Une conséquence de cette situation est que les pays bénéficiaires ont affaire en moyenne à 7 à 12 bailleurs de fonds, processus qui implique des coûts de transaction élevés à moins que l'aide ne soit bien coordonnée. Le chiffre tend à être beaucoup plus élevé dans les pays très dépendants de l'aide. La Zambie, où 43% du budget est financé par des sources extérieures, travaille avec près de 20 bailleurs de fonds. À la fin des années 1990, le pays est convenu d'un programme d'investissement dans le sous-secteur de l'éducation de base. Selon ce programme, les fonds d'aide seraient regroupés et gérés par le ministère de l'éducation, mais en pratique, il a fallu tenir compte des différentes exigences des bailleurs de fonds en matière de financement. Au Mozambique (où 28% du budget de l'éducation est financé par des sources extérieures), le Plan stratégique du secteur de l'éducation a été approuvé en 1998, aboutissant à un cycle commun de planification et de suivi, sous la forte impulsion du gouvernement.

L'Initiative de mise en œuvre accélérée : un partenariat international

L'initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) offre une réponse internationale particulière au défi de l'harmonisation et de l'alignement des bailleurs de fonds à l'appui des politiques nationales. Ce partenariat international a été conçu pour accélérer les progrès vers la réalisation de l'achèvement de l'enseignement primaire universel (UPC) d'ici à 2015. Lancé par le Comité du développement de la Banque mondiale/Fonds monétaire international en 2002, le partenariat compte maintenant plus de 30 organismes multilatéraux et bilatéraux et banques régionales de développement.

En 2004, les institutions partenaires ont adopté un cadre pour guider le développement de l'IMOA (voir encadré). Le partenariat est maintenant défini comme une

initiative mondiale ouverte à toutes les institutions de financement intéressées et à tous les pays à faible revenu. Le cadre identifie 6 objectifs et 5 principes destinés à guider les activités de l'IMOA.

Si l'accord sur le cadre montre que des progrès satisfaisants ont été accomplis, des questions plus générales restent en suspens. La première concerne la mesure dans laquelle l'IMOA est un mécanisme de financement direct. À la date d'avril 2004, le Fonds catalytique EPT-IMOA avait reçu 236 millions de dollars EU de 4 bailleurs de fonds, ce qui n'est même pas suffisant pour répondre aux besoins immédiats des premiers pays invités à participer à l'IMOA¹². Une deuxième question concerne la mesure dans laquelle la participation à l'IMOA exigera le respect des critères énoncés dans le Cadre indicatif de la Banque mondiale sur la réalisation de l'enseignement primaire universel, concernant les politiques sur des questions comme les traitements des enseignants et le financement des systèmes. En principe, lorsque les bailleurs de fonds opérant dans un pays estiment qu'un plan du secteur de l'éducation traite des questions clés, celui-ci est considéré comme admis à bénéficier du soutien de l'IMOA. Il n'est pas certain que la Banque mondiale et d'autres organismes bailleurs de fonds acceptent vraiment cette idée. Troisièmement, comme il a été noté dans les précédents rapports, la subordination de l'admission à des critères spécifiques pourrait exclure des pays où le défi de l'EPT est le plus grand. Quatrièmement, il est nécessaire de mettre davantage l'accent sur l'insertion des plans relatifs à l'enseignement primaire dans des réformes plus générales concernant le secteur de l'éducation et la pauvreté.

Bien que quelques progrès aient été accomplis en matière d'amélioration de la coordination de l'EPT, ceux-ci ne sont pas encore à la mesure du défi que représente la réalisation des objectifs de Dakar. Le besoin le plus pressant reste celui de galvaniser la volonté et l'engagement politiques de la communauté internationale. L'insuffisance probable des ressources fait qu'il est encore plus important de faire en sorte que l'aide soit utilisée aussi efficacement que possible et qu'elle soit dirigée vers les pays qui en ont le plus besoin. Une meilleure coordination entre les bailleurs de fonds, le choix approprié des modalités de financement et un suivi régulier de la qualité de l'éducation sont tous des éléments clés de l'amélioration des performances des systèmes éducatifs. ■

Objectifs de l'IMOA	Principes de l'IMOA
<ul style="list-style-type: none"> ■ Une aide plus efficiente à l'enseignement primaire ■ Des augmentations soutenues de l'aide à l'enseignement primaire ■ Des politiques sectorielles bien conçues dans le domaine de l'éducation ■ Un financement interne adéquat et durable de l'éducation ■ Un renforcement de l'obligation de rendre des comptes au sujet des résultats sectoriels ■ Un apprentissage mutuel à l'échelle mondiale sur ce qui fonctionne 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Appropriation nationale ■ Définition de critères ■ Soutien lié aux performances ■ Abaissement des coûts de transaction ■ Transparence

12. Pour les 10 premiers pays admis à bénéficier du soutien de l'IMOA, le déficit de financement a été estimé à 204,5 millions de dollars EU en 2004 et à 231,5 millions de dollars EU en 2005.

Vers l'EPT : l'exigence de qualité



Les élèves réclament une éducation de meilleure qualité lors d'une manifestation devant le Ministère de l'éducation du Honduras (2002)

On ne peut déterminer si un système éducatif particulier est d'une haute qualité ou d'une qualité médiocre qu'en examinant dans quelle mesure ses objectifs sont atteints. Il se peut que les gouvernements, les organisations internationales et non gouvernementales, les enseignants, les familles et les apprenants ne voient pas ces objectifs de la même manière, mais pour la plupart de ces groupes, les objectifs de l'éducation comprennent au moins deux éléments : l'amélioration des compétences cognitives et la promotion des attitudes et des valeurs qui sont jugées nécessaires à une bonne citoyenneté et à une participation effective à la vie de la communauté.

La qualité doit aussi être jugée à l'aune de l'équité. Un système éducatif caractérisé par l'inégalité entre les sexes ou la discrimination à l'encontre de groupes particuliers pour des raisons ethniques ou culturelles n'est pas de bonne qualité. Un progrès vers l'équité représente en soi une amélioration de la qualité de l'éducation.

Comme le souligne le présent rapport, la qualité de l'éducation joue un rôle important dans les perspectives de réalisation de tout un ensemble d'objectifs individuels et d'objectifs de développement – d'une meilleure santé à des revenus plus élevés et un meilleur potentiel économique.

Si l'accent n'est mis que sur les objectifs quantitatifs tels que l'enseignement primaire universel, on ne réalisera pas l'EPT. Du point de vue des politiques de l'éducation, une raison fondamentale pour qu'il en soit ainsi est que dans de nombreuses régions du monde, il existe un énorme écart entre le nombre des élèves qui achèvent le primaire et le nombre de ceux qui, parmi eux, ont réussi à maîtriser un minimum de compétences cognitives.

Le tableau 6.1 illustre l'ampleur de ce problème pour divers pays d'Afrique et d'Amérique latine. Il montre que bien que les TNS soient élevés dans nombre de ces pays, une petite proportion seulement des élèves sortant de l'école ont atteint les niveaux minimums de maîtrise définis à l'échelon national.

En moyenne, dans tous les pays considérés, moins d'un tiers des enfants atteignaient un niveau minimum de maîtrise en 4^e et 6^e années du primaire, bien que le TNS moyen de ces pays soit de 65%. Une politique visant exclusivement à amener ce taux à 100% dans ces pays ne tiendrait pas compte des besoins d'apprentissage des enfants scolarisés, faisant ainsi perdre à une majorité substantielle d'enfants les avantages les plus importants de la fréquentation scolaire.

Les gouvernements résolus à améliorer les résultats d'apprentissage sont confrontés à des choix difficiles,

Tableau 6.1: Indicateurs quantitatifs et qualitatifs de la participation à l'école primaire

Étude	Pays	Cohorte	% d'enfants ayant été scolarisés à un moment quelconque (6-14 ans)	% ayant survécu en 5 ^e année	% ayant atteint un niveau minimum de maîtrise	TNS dans le primaire pour la période ayant précédé le test
SACMEQ (1995)						
Test de lecture en 6 ^e année	Malawi	100	91	31	7	69
	Maurice	100	99	98	52	99
	Namibie	100	97	74	19	84
	R. U. de Tanzanie	100	87	70	18	54
PIRLS (2001)						
Test de lecture en 4 ^e année	Colombie	100	98	60	27	87
	Maroc	100	99	77	59	81
PASEC (milieu des années 1990)						
Test de français en 5 ^e année	Burkina Faso	100	35	25	21	28
	Cameroun	100	88	45	33	73
	Côte d'Ivoire	100	65	45	38	49
	Guinée	100	48	32	21	36
	Madagascar	100	78	31	20	63
	Sénégal	100	48	42	25	51
	Togo	100	82	49	40	66

TNS: taux net de scolarisation.

Source et notes: voir le chapitre 6 du rapport complet sur l'EPT.

particulièrement dans les pays à faible revenu où les classes sont pléthoriques et où les enseignants ont souvent reçu une éducation formelle qui n'est guère plus étoffée que celle des élèves auxquels ils enseignent. Une approche consiste à définir un ensemble minimum d'éléments de base sur lequel sont fondés à compter chaque élève et chaque école. Il y a cependant un risque : celui qu'en mettant l'accent sur des normes minimales, on entrave du même coup des activités plus innovantes.

Le présent rapport décrit des politiques qui ne sont pas nécessairement hors de portée même des pays dont les ressources sont les plus sollicitées. Ces politiques commencent par mettre l'accent sur l'apprenant et soulignent la dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage, soutenues par un corpus croissant de recherches sur ce qui rend les écoles et les enseignants efficaces. Des facteurs tels que le programme

d'enseignement, le temps d'apprentissage, les stratégies pédagogiques et les matériels éducatifs sont mis en relief. Il est crucial d'investir dans les enseignants et dans leur perfectionnement professionnel, comme le montre clairement l'expérience des pays qui ont obtenus des résultats d'apprentissage d'un niveau élevé. Le leadership scolaire et les possibilités d'apprentissage mutuel et de partage des données d'expérience sont aussi essentiels pour bâtir une culture de la qualité.

Les liaisons entre différents éléments de l'éducation peuvent aider à améliorer la qualité. Ces liaisons sont souvent occultées ou méconnues par la machinerie cloisonnée des pouvoirs

Les politiques prenant en compte les questions de genre améliorent directement la qualité de l'éducation et ses résultats.

En Inde, une enseignante bavarde avec ses élèves



© O. FOLLMI / RAPHO

publics. Les programmes de protection et d'éducation de la petite enfance facilitent les acquis ultérieurs à l'école et l'apprentissage tout au long de la vie. L'alphabétisme renforce l'engagement des parents en faveur de l'éducation de leurs enfants tout en étant souhaitable en soi. Les politiques prenant en compte les questions de genre améliorent directement la qualité de l'éducation et ses résultats.

Le succès des réformes relatives à la qualité requiert des gouvernements un fort rôle d'impulsion. Bien que l'aide extérieure puisse dynamiser les niveaux de ressources et aider à gérer les systèmes scolaires, elle ne saurait compenser l'absence d'un projet de société pour l'amélioration de l'éducation, et il n'est pas possible non plus de mettre en place un tel projet de l'extérieur. Le processus politique interne est en dernier ressort le garant du succès de la réforme. S'il favorise le changement, les occasions offertes à l'aide extérieure de faciliter l'évolution vers un enseignement universel de meilleure qualité sont profondément renforcées. ■

Pour commander ce rapport

Le rapport est en vente en ligne : <http://unesco.org/publishing>

Oui, je commande exemplaires de **Éducation pour tous – L'EXIGENCE DE QUALITÉ**
Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005 (ISBN: 92-3-203976-1)
Prix: 24€ x =
Plus frais de port: 4,57€
Total

Adresse :

Nom : Prénom :
Rue et n° :
Ville : Code postal : Pays :

Paiement joint

Chèque* Visa Eurocard Mastercard

Numéro : Date d'expiration :

*Chèques en euros à l'ordre de l'UNESCO émis par une banque domiciliée en France.

Envoyer la commande à :

Éditions UNESCO, 7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

<http://www.unesco.org/publishing>

e-mail: publishing.promotion@unesco.org

fax: +33 1 45 68 57 37

Résumé

5

La qualité est au cœur de l'éducation. Elle influe sur ce que les élèves apprennent et sur la façon dont ils l'apprennent ainsi que sur les bénéfices qu'ils tirent de leur éducation. La recherche des moyens de faire en sorte que les élèves obtiennent des résultats d'apprentissage décents et acquièrent des valeurs et des compétences qui les aident à jouer un rôle positif dans leurs sociétés est une question qui figure à l'ordre du jour des politiques de presque tous les pays. Alors que beaucoup de gouvernements s'efforcent de développer l'éducation de base, ils doivent aussi relever le défi de faire en sorte que les élèves restent à l'école suffisamment longtemps pour acquérir les connaissances dont ils ont besoin pour faire face à un monde en rapide mutation. Les évaluations montrent que ce n'est pas le cas dans de nombreux pays. Le présent rapport passe en revue les conclusions des recherches sur les multiples facteurs qui déterminent la qualité et décrit les dimensions essentielles de l'amélioration du processus d'enseignement et d'apprentissage, en particulier dans les pays à faible revenu. Comme les précédentes éditions, il suit l'aide internationale à l'éducation et les progrès accomplis vers la réalisation des six objectifs de l'éducation pour tous, que plus de 160 pays, lors du Forum mondial de l'éducation (2000), se sont engagés à atteindre.

Photo de couverture

Un enfant dans la salle de classe de Tintihigrene, au Mali, où il y a 1 enseignant pour 65 élèves.

© CRISPIN HUGHES / PANOS / EDITINGSERVER.COM

Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005

