

*CADRE DE DIAGNOSTIC/ANALYSE ET DE SUIVI DE
LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL DE L'UNESCO*

Ce cadre adopte une approche globale et systémique de l'éducation. Il reconnaît que la responsabilité de dispenser une éducation de qualité et de favoriser un apprentissage efficace réside à tous les niveaux et dans tous les aspects du système éducatif.

Sommaire

INTRODUCTION

2. OUTIL ANALYTIQUE : PERTINENCE/RÉACTIVITÉ

3. OUTIL ANALYTIQUE : ÉQUITÉ et INCLUSION

4. OUTIL ANALYTIQUE : COMPÉTENCES

5. OUTIL ANALYTIQUE : APPRENANTS TOUT AU LONG DE LA VIE

6. OUTIL ANALYTIQUE : APPRENTISSAGE

7. OUTIL ANALYTIQUE : ENSEIGNEMENT

VII. OUTIL ANALYTIQUE : ÉVALUATION

VIII. OUTIL ANALYTIQUE : PROGRAMMES

IX. OUTIL ANALYTIQUE : APPRENANTS

X. OUTIL ANALYTIQUE : ENSEIGNANTS/ÉDUCATEURS

XI. OUTIL ANALYTIQUE : ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE

XII. OUTIL ANALYTIQUE : GOUVERNANCE

XIII. OUTIL ANALYTIQUE : FINANCEMENT

XIV. OUTIL ANALYTIQUE : EFFICACITÉ SYSTÉMIQUE

XV. OUTIL ANALYTIQUE : LES TIC DANS L'EDUCATION

Les rédacteurs du GEQAF

Ce Cadre de bilan-diagnostic de la qualité de l'enseignement général (GEQAF) a été préparé par le **Secrétariat de l'UNESCO, en étroite collaboration et consultation avec les ministères de l'Éducation, les Délégations permanentes auprès de l'UNESCO** et les Commissions nationales pour l'UNESCO de la République d'Afrique du Sud, de la République populaire de Chine, des Émirats arabes unis, de la Finlande et de la Norvège. La République d'Afrique du Sud, la République populaire de Chine et les Émirats arabes unis ont par ailleurs apporté un important soutien financier à l'organisation et à l'accueil, durant l'année 2011, de trois réunions conjointes d'examen, au cours desquelles différentes versions provisoires du GEQAF ont pu être examinées dans le détail et qualitativement améliorées. Des représentants du Nigéria et du Gabon se sont joints à la dernière de ces réunions d'examen. Plusieurs experts extérieurs ont siégé au sein du comité de référence du GEQAF et des spécialistes ont, à des degrés divers, joué leur rôle d'examineurs collégiaux : citons, entre autres, Luis Crouch du Partenariat mondial pour l'éducation, Koji Miyamoto de l'OCDE, Kai-ming Cheng de l'Université de Hong Kong et David Istance de l'OCDE.

Les travaux du GEQAF ont été dirigés par Mme Mmantsetsa Marope, Directrice de la Division pour l'éducation et l'apprentissage du niveau de base au niveau supérieur. Les équipes chargées d'élaborer les différents outils analytiques du GEQAF avaient à leur tête Edem Adubra, Moritz Bilagher, Min Bista, Dakmara Georgescu, Tekaligne Godana, Yoshie Kaga, Faryal Khan, Mmantsetsa Marope, Florence Migeon, Ushio Miura, Renato Operti et Jin Yang. Les autres membres d'équipes et rédacteurs, tous personnels du Secrétariat de l'UNESCO et des Instituts de l'UNESCO, sauf mention du contraire, étaient : Patience Awopegba, Carolina Belalcazar, Gabrielle Bonnet (UNRWA), Ali Bubshait, Carolina Cano, Bernard Combes, Laurent Cortese (Partenariat mondial pour l'éducation), Keith Holmes, Mariana Kitsiona, Sara Lang (Université d'Uppsala), Brian Male, Werner Mauch, Mariana Patru, Clinton Robinson, Mioko Saito, Florence Ssereo, Philip Stabback, Nyi Nyi Thuang, Nhien Truong, Jacques Van der Gaag (Institut Brookings) et Mari Yasunaga.

Les travaux de conception de la version interactive en ligne du GEQAF ont été conduits par UNESCO CLD.

INTRODUCTION

Contexte

Une des réussites indéniables de l'agenda de l'Éducation pour tous (EPT) a été d'ouvrir l'accès à l'enseignement primaire formel [\[lien vers données 1\]¹](#). Rien qu'au cours des dix dernières années (1999-2008), 52 millions d'enfants supplémentaires ont été scolarisés dans le système primaire formel. Le nombre d'enfants non scolarisés a baissé de 39 millions, dont plus de 80 % en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne. L'Amérique du Nord, l'Europe occidentale, l'Asie de l'Est et le Pacifique, et l'Amérique latine sont bien placées pour atteindre les objectifs chiffrés de l'EPT et des OMD d'ici à 2015. Avec des taux de scolarisation nets dans le primaire culminant à 94 % depuis 2008, l'Asie centrale et l'Europe centrale et orientale devraient se trouver à portée de cible. Quant à l'accès à l'enseignement secondaire, il a progressé lui aussi, quoique plus modestement : si de larges disparités subsistent au niveau tant régional que national, quelque 525 millions – près de 60 % – des enfants concernés étaient déjà accueillis dans le secondaire en 2008 [\[lien vers données 2\]²](#), une progression de 91 millions par rapport à 1999. Enfin, un nombre important de pays sont proches de la parité des sexes au niveau primaire et secondaire. Pourtant, le monde n'en demeure pas moins éloigné de l'objectif chiffré de 2015, notamment dans les pays à faible revenu : 67 millions d'enfants en âge de fréquenter le primaire ne sont toujours pas scolarisés, 74 millions d'adolescents restent exclus de l'école et quelque 793 millions d'adultes et 127 millions de jeunes manquent encore de compétences de base en alphabétisation [\[lien vers données 3\]³](#).

Selon des données probantes [note technique 1]⁴, il est cependant un défi plus redoutable encore : alors que de nombreux pays sont parvenus à scolariser des millions d'apprenants, une large majorité d'entre eux n'apprennent pas efficacement, ou du moins pas comme l'exigerait leur niveau d'études. Cela se voit clairement dans l'incapacité du système à préparer comme il convient les élèves à passer dans les classes supérieures, à pouvoir être réellement formés et éduqués et à être capables de saisir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, pour intégrer le marché de la main d'oeuvre et le monde du travail. Du fait, principalement, des approches et instruments analytiques actuels, on manque de données fiables sur l'efficacité des systèmes d'enseignement général à produire des diplômés qui soient équipés de dispositions et d'attitudes adéquates, d'une esthétique, d'une capacité à appréhender la vie, et des valeurs fondamentales de paix, de multiculturalisme et de respect de la diversité et de vivre ensemble (note technique 2).

Les données factuelles montrent aussi que c'est dans les pays à faible revenu, généralement au sein des ménages démunis et d'autres groupes marginalisés, que les défis posés par une éducation de mauvaise qualité, par un apprentissage inefficace et par les mauvais résultats sont les plus grands [note technique 3]⁵.

Les défis posés par la mauvaise qualité et l'inefficacité de l'éducation sont également plus perniciose dans l'éducation de base, où sont concentrés la majorité des apprenants. La mauvaise qualité des services d'éducation de base non seulement se transmet aux niveaux supérieurs, mais équivaut aussi à exclure massivement les marginalisés, au mépris total de

1 Tendances régionales de la scolarisation primaire depuis 1990 par sexe.

2 Données relatives à l'accès à l'enseignement secondaire depuis 1990 par région et par sexe.

3 Distribution régionale des enfants non scolarisés, des jeunes non scolarisés et des jeunes et adultes analphabètes.

4 Données montrant une déconnexion entre le niveau d'instruction et les résultats obtenus.

5 Données actuelles sur l'iniquité en matière de qualité.

l'impératif d'équité sociale de l'éducation de base. Une manifestation criante de cette réalité est la sous-représentation globale des apprenants des groupes marginalisés dans les niveaux postérieurs à l'éducation de base et dans l'enseignement supérieur, dans les emplois à haut revenu et les postes bien rémunérés. *Contrairement à la question de l'accès, l'iniquité qui s'observe pour ce qui est de la qualité de l'éducation, et des expériences et résultats de l'apprentissage, reste un redoutable défi, aussi bien pour les pays développés que pour les pays en développement [note technique 4]⁶.*

CADRE DE BILAN-DIAGNOSTIC DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL (GEQAF)

JUSTIFICATION

Tous les bénéfices, bien documentés, que l'éducation procure au développement – réduction générale de la pauvreté, épanouissement individuel, croissance économique, prévention des maladies et des épidémies, santé, démocratie participative, exploitation durable de l'environnement, équité et inclusivité, paix, citoyenneté mondiale, cohésion sociale, stabilité politique, etc. – ne se réalisent que si on procure un enseignement et un apprentissage de bonne qualité, efficaces et pertinents. C'est l'enseignement général qui pose les fondations d'une éducation de qualité, efficace et pertinente et d'un apprentissage qui se poursuit tout au long de la vie. Tout pays incapable d'apporter, de manière équitable, un enseignement général de qualité, efficace et pertinent, et un apprentissage tout aussi efficace à ce niveau, est donc ensuite dans l'incapacité de profiter de l'impact de l'éducation et de l'apprentissage sur le développement. La mauvaise qualité de l'éducation constitue donc un obstacle au développement inclusif et durable au niveau individuel, national et mondial, et à la réalisation de la quasi totalité des OMD, ainsi que des six objectifs de l'EPT, qui ont tous pour condition préalable la qualité de l'éducation, et, plus directement, des objectifs 2, 5 et 6.

Aussi bien les pays développés que les pays en développement sont bien conscients de cette crise qualitative et de ses conséquences pour le développement. La plupart de leurs programmes de réforme de l'éducation ont inscrit l'amélioration de la qualité et de l'équité parmi leurs objectifs stratégiques clés. L'agenda mondial de l'EPT met lui aussi l'accent sur l'importance de la qualité. Pourtant le défi persiste, et les objectifs qualitatifs de l'EPT demeurent désespérément inaccessibles. Les États membres de l'UNESCO ont donc massivement appelé le Secrétariat à renforcer son soutien technique aux efforts qu'ils ont engagés pour relever ce défi mondial de l'équité de l'éducation et de l'efficacité de l'apprentissage.

*Il semble, présentement, que nous manquions d'outils pour procéder à l'analyse systémique et pour identifier les principales contraintes empêchant les États membres d'atteindre et de préserver les niveaux et l'équité recherchés en matière de qualité de l'éducation et de résultats de l'apprentissage. C'est pourquoi le Secrétariat de l'UNESCO, en collaboration avec plusieurs États membres, a préparé un Cadre de bilan-diagnostic de la qualité de l'enseignement général (GEQAF), dont le but est de permettre aux États membres de dresser un bilan-diagnostic complet et de déceler les principaux obstacles empêchant leurs systèmes d'enseignement général d'apporter, de manière équitable et durable, une éducation de qualité et un apprentissage efficace à **tous** les apprenants. Le manque d'outils se fait particulièrement sentir dans l'enseignement général (c'est-à-dire de la maternelle à la 12e année d'études), comparé à l'enseignement supérieur ou à l'enseignement et à la*

6 [Hyperlien vers les données relatives à l'iniquité en matière de qualité de l'éducation dans les pays développés, de la PEPE à l'enseignement supérieur.](#)

formation techniques et professionnels (EFTP). Mis à part les évaluations nationales et internationales, dont la portée et la comparabilité longitudinale sont très limitées, il n'existe pas, dans les systèmes d'enseignement général de la plupart des pays, de tradition systémique ancrée de diagnostic, d'analyse, d'amélioration et d'assurance de la qualité.

Du fait de ce manque d'analyse, on manque aussi cruellement de données pour guider l'élaboration et la mise en œuvre d'interventions réactives visant à améliorer la qualité de l'éducation.

Ce bilan-diagnostic, guidé par le GEQAF, vise à aider les États membres à renforcer leur base de connaissances tant quantitatives que qualitatives, de façon à pouvoir guider efficacement l'élaboration et la mise en œuvre d'interventions adaptées, ciblées et opportunes, destinées à améliorer la qualité de leur système d'enseignement général. Les informations produites par le bilan-diagnostic pourront ensuite être utilisées pour produire des indicateurs qualitatifs et quantitatifs, au niveau national et même sous-national, sur la qualité du système d'enseignement général. Ces derniers contribueront à établir une base de référence nationale, et même sous-nationale, sur la qualité du système d'enseignement général, à définir des critères auquel le pays devrait répondre et à appuyer le suivi des progrès dans ce sens.

Le GEQAF vise également à renforcer les capacités des États membres en matière de régularisation et d'institutionnalisation de l'analyse de la qualité de leurs systèmes d'enseignement général, ainsi que de suivi durable des progrès accomplis pour l'améliorer. Il N'EST PAS destiné à servir aux comparaisons internationales, mais l'est par contre à soutenir le processus de suivi des progrès nationaux sur le long terme. Si un groupe de pays souhaite développer des indicateurs communs à partir des résultats de leurs examens nationaux respectifs, l'UNESCO est prête à apporter son soutien à l'élaboration de ces indicateurs régionaux, ainsi qu'au suivi conjoint des progrès.

NATURE DU CADRE

Le GEQAF part du principe que pour assurer un accès équitable à une éducation de qualité et à des expériences d'apprentissage efficaces, il faut des *systèmes* éducatifs solides et en bon état de marche. En tant qu'outil d'analyse, cependant, le présent cadre N'A PAS pour objet d'informer les États membres sur ce qui cloche dans leurs systèmes d'enseignement général, ni sur les moyens d'y remédier : il vise à aider les États membres à poser des questions clés concernant l'état de leurs systèmes, à évaluer si ces derniers répondent aux priorités qu'ils ont fixées en matière de qualité, et, dans le cas contraire, à rechercher les raisons de cet échec. Ce cadre aidera aussi les États membres à juger si leurs systèmes éducatifs disposent de moyens efficaces pour assurer eux-mêmes leur propre suivi dans ce domaine.

Le cadre prend pour point de départ les connaissances nationales relatives aux systèmes d'enseignement général, en les complétant, au besoin, par des connaissances internationales. Il reconnaît et respecte les connaissances locales, encourageant les États membres à s'interroger par eux-mêmes sur leurs propres systèmes d'enseignement général. Il part du principe qu'il existe, dans le pays concerné, une expertise et une expérience suffisantes pour repérer les défis et pour concevoir et mettre en œuvre les solutions nécessaires. Mais il reconnaît aussi que les connaissances disponibles au niveau mondial peuvent avoir leur utilité, à condition de les « greffer sur un support local solide ». Cette solidité provient nécessairement de son excellente adaptation au contexte national.

La construction d'un « support local solide » passe d'abord par la compréhension du contexte national et sous-national du développement dans lequel s'inscrivent les systèmes d'enseignement général, y compris par une bonne compréhension de leur économie

politique. Pour savoir en quoi consiste un système d'enseignement général de qualité, il faut donc d'abord comprendre quelle pertinence ou réactivité il a par rapport au développement, ou s'il exerce l'impact souhaité sur le développement du pays.

Pour reconnaître ce « support local solide », et donc apprécier la pertinence par rapport au contexte du développement, il faut d'abord reconnaître qu'une éducation de qualité est nécessairement contextuelle. Le contexte s'apprécie en termes de géographie, d'histoire et de clientèle. Ces conditions diffèrent d'un pays à l'autre et dans le temps. Ce que les parties prenantes attendent des systèmes éducatifs peut également varier. L'acceptation de cette nature contextuelle oblige les « fournisseurs d'assistance technique » à faire preuve d'assez d'humilité pour laisser le contexte définir sa qualité, ET une fois celle-ci définie, à appuyer les efforts nécessaires pour atteindre et maintenir cette qualité contextualisée. Dans le même temps, accepter la nature contextuelle de la qualité exige une prise en compte non seulement du contexte immédiat, mais aussi des contextes national, régional et mondial. Les normes régionales et mondiales demeurent donc des points de référence essentiels.

Ce cadre adopte une approche globale et systémique de l'éducation, et reconnaît que la responsabilité de dispenser une éducation de qualité et de favoriser un apprentissage efficace réside à tous les niveaux et dans tous les aspects du système éducatif. La fragmentation de la qualité des sous-systèmes de l'enseignement général a souvent conduit à des politiques, des stratégies et des programmes inévitablement incohérents et parfois contradictoires. Elle a aussi, souvent, entraîné des améliorations inégales et disproportionnées de la qualité des sous-systèmes de l'enseignement général. On a, par exemple, réformé les programmes, mais sans penser à modifier les manuels et matériels d'instruction, la formation des enseignants, les méthodes pédagogiques et les modes d'évaluation pour que ces réformes soient suivies d'effet. Les changements introduits dans les programmes scolaires n'ont pas toujours tenu compte des environnements d'enseignement et d'apprentissage dans lesquels ils sont dispensés, ou des enseignants supposés les appliquer. À l'inverse, les améliorations apportées aux environnements physiques de l'enseignement et de l'apprentissage n'ont pas toujours été à l'écoute des programmes, ni même aux besoins des enseignants et des apprenants. Ce qu'on appelle généralement « système » n'est en réalité pas compris comme tel, mais plutôt comme un amas de sous-systèmes et d'éléments d'enseignement général vaguement rattachés les uns aux autres.

Fidèle à l'approche systémique, ce cadre privilégie le point de vue global dans l'établissement du bilan-diagnostic, tout en abordant de façon ciblée les interventions qui sont proposées ensuite. Pour prendre une image, il oblige le constructeur d'un système d'enseignement général de qualité à vérifier la solidité de chaque pilier sur lequel repose la qualité du système, puis à se concentrer sur les réparations à effectuer sur les plus chancelants, en commençant par ceux qui, si on n'intervenait pas, risqueraient de faire effondrer l'ensemble. Mais, tout en réparant les piliers défailants, le constructeur reste conscient qu'ils contribuent aussi à la solidité des autres piliers qui tiennent encore, et qu'il faut donc sans cesse vérifier la solidité des anciens comme des nouveaux piliers. Autrement dit, pour préserver l'intégrité du système et rester fidèle à l'approche systémique, le constructeur doit s'assurer de la solidité équilibrée de l'ensemble des piliers, la répartition du poids étant fonction des besoins spécifiques et des priorités du système.

CONCEPTUALISATION D'UN SYSTÈME ÉDUCATIF DE QUALITÉ

La conceptualisation opérationnelle d'*un système d'enseignement général de qualité* prônée par le présent cadre est celle d'« *un système qui répond aux buts poursuivis, possède une pertinence ou une réactivité durables du point de vue du développement⁷, est équitable, est économe et se traduit par un accès effectif⁸ et non symbolique* ». En cohésion avec le postulat principal du GEQAF, cette définition met l'accent sur la qualité du système d'enseignement général, comme condition préalable et indispensable à la fourniture équitable d'une éducation de qualité et d'un apprentissage efficace. C'est donc la définition opérationnelle d'un système éducatif de qualité, et non d'une éducation de qualité, cette dernière étant le résultat du premier. Cette définition met donc l'accent sur les éléments clés du système permettant la fourniture optimale d'une éducation de qualité et d'expériences d'apprentissage efficaces.

STRUCTURE DU CADRE

Le GEQAF de l'UNESCO est structuré autour d'éléments clés qui ont fait la preuve de leur effet interactif et itératif en permettant au système de fournir, de façon optimale, une éducation de qualité et des expériences d'apprentissage efficaces. Ces éléments répondent aux *objectifs de développement, qui guident tout système éducatif dans la poursuite de ses résultats clés, des résultats qui sont attendus de ce système, ainsi que les processus et les ressources de base employés pour produire ces résultats et les mécanismes de soutien qui en rendent possible la réalisation.*

Ces éléments, qu'on trouvera détaillés dans le diagramme ci-dessous, ont été déclinés en 14 outils analytiques, qui, pris ensemble, constituent le GEQAF. Sur l'application en ligne, ce diagramme sert de carte ou de schéma heuristique permettant de naviguer à travers le GEQAF lors de sa mise en œuvre. On a séquencé les différents éléments pour les besoins du schéma, mais ils sont en réalité imbriqués, interactifs, itératifs et intégrés. Chaque outil analytique comporte une liste de questions clés qu'il conviendra de poser lorsqu'il s'agira d'analyser, pour chaque élément du GEQAF, s'il répond bien à l'exigence de qualité et d'efficacité de l'apprentissage. Pour analyser, par exemple, cet élément crucial que sont les *enseignants*, on est nécessairement amené à aborder les questions suivantes : *choix professionnel, critères d'entrée, formation préalable et continue, recrutement, conditions d'exercice, gestion et affectation, salaires et primes, rétention et retraite⁹. Pour aborder la question des apprenants, il convient de s'interroger, entres autres, sur leur situation à l'entrée dans le système scolaire – origine socio-économique, aptitude à l'apprentissage, conditions de santé, état nutritionnel –, sur l'accès aux services de santé, l'accès aux services de protection juridique et sociale, les critères d'admission, les services de soutien scolaire et confessionnel et autres soutiens. Quant aux questions concernant les ressources financières, elles portent sur leurs sources, leur adéquation, leur affectation, leur équité, leur gestion, leur utilisation, leur efficacité et leur durabilité.*

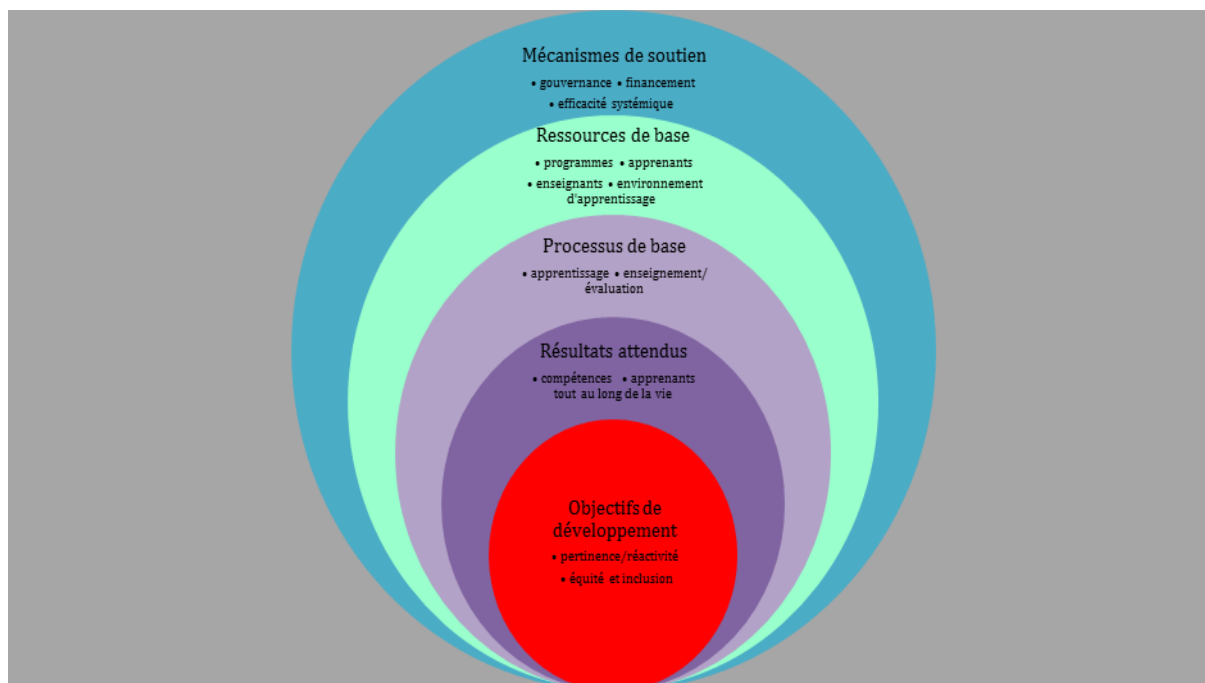
7 La conception du développement adoptée ici est à peu près identique à celle évoquée plus haut.

8 Par « accès effectif », on entend la participation effective et réussie à l'éducation, non la participation symbolique, qui ne débouche pas sur de réels résultats d'apprentissage. On opère ici une distinction entre l'accès à la scolarisation, dont la plupart des enfants bénéficient, et l'accès à l'instruction, dont la plupart des enfants ne bénéficient pas.

9 Ces travaux sont déjà en cours dans le cadre de l'initiative TISSA.

Diagramme : Cadre d'analyse de la qualité de l'enseignement général (GEQAF)

Cadre d'analyse de la qualité de l'enseignement général (GEQAF)



L'épine dorsale du GEQAF se compose d'un ensemble de questions clés destinées à faciliter le diagnostic. Chaque outil d'analyse est relié par hyperlien à une bibliothèque d'informations virtuelle réunissant des notes techniques et des exemples de pratiques prometteuses destinées à aider au diagnostic et à l'analyse. Cette bibliothèque sera continuellement enrichie d'autres pratiques prometteuses et de connaissances nouvelles. Les questions portant sur les éléments clés du GEQAF sont reliées les unes aux autres par des renvois chaque fois que ces derniers sont indispensables pour comprendre le *système* en tant que tel. *Les outils analytiques constituant le GEQAF ont un caractère général : ils n'ont pas été conçus pour un pays en particulier. Chaque pays ou groupe régional de pays doit donc commencer par adapter le cadre aux spécificités de son contexte local ou régional.*

MISE EN OEUVRE DU CADRE

La mise en œuvre du cadre a été prévue pour suivre trois grandes étapes : a) pilotage initial ; b) adoption progressive et adaptation ; c) affinage progressif. Au cours de la phase pilote, on demandera à une série de pays de tester le cadre sur leurs propres systèmes. Cette phase pilote sera appliquée de façon globale, sur chaque système dans son ensemble, puisqu'elle vise à évaluer la capacité du cadre à aborder les questions systémiques. Les pays participants à cette phase initiale fourniront ainsi un bien public mondial utilisable par d'autres pays. Mais ils en seront tout autant les bénéficiaires, dans la mesure où le cadre peut très bien les conduire à aborder certaines questions encore inédites, ou qui n'auront pas été posées de façon systématique. Afin d'assurer la bonne marche de cette phase pilote, l'UNESCO a préparé des principes directeurs, ainsi qu'un instrument de pilotage et de recueil d'informations. À partir des informations recueillies sur cette phase pilote, on pourra ensuite

perfectionner les principes directeurs et l'instrument de pilotage, et le GEQAF sera prêt pour la phase d'adoption et d'adaptation. Avec l'augmentation du nombre de pays utilisateurs, on gagnera en expérience en matière de mise en œuvre, et le cadre pourra faire l'objet d'améliorations régulières. Comme il s'agit d'un instrument en ligne, le GEQAF peut être constamment affiné, conservant ainsi une validité durable.

PRINCIPAUX UTILISATEURS, BÉNÉFICIAIRES ET PUBLIC CIBLE

Ce cadre s'adresse avant tout aux responsables politiques, aux planificateurs et aux praticiens de l'éducation désireux d'améliorer la qualité et l'équité de leur système d'enseignement général. Les premiers bénéficiaires sont les pays qui ont besoin de renforcer leurs capacités à identifier les contraintes pesant sur la qualité de leurs systèmes et à les surmonter efficacement. Les apprenants, les familles et les communautés sont les ultimes bénéficiaires, et notamment les apprenants des ménages défavorisés et d'autres groupes désavantagés, qui auront ainsi de bien meilleures chances de recevoir une éducation de qualité, avec les bénéfices qui en découlent.

I. OUTIL ANALYTIQUE : PERTINENCE/RÉACTIVITÉ

1. Introduction

Comme il est dit dans l'introduction, ce cadre considère qu'une des caractéristiques de tout système éducatif de qualité, dans un contexte donné, réside dans sa constante réactivité et pertinence par rapport au développement : c'est donc par là qu'il convient de commencer l'analyse. Partout dans le monde, les individus, les familles et les pays investissent massivement dans l'éducation, non seulement parce qu'il s'agit d'un droit humain fondamental, mais aussi du fait de l'impact bien documenté qu'exerce l'éducation sur le **développement durable**. Le développement étant nécessairement contextuel, les systèmes qui le soutiennent – comme l'enseignement et la formation – doivent également posséder une réactivité contextuelle. Le contexte du développement comporte des dimensions nationales, régionales, mondiales et temporelles. Un système d'éducation et de formation incapable de répondre aux besoins et aux aspirations individuels et collectifs en matière de développement ne peut être considéré comme de bonne qualité. Les systèmes d'éducation et de formation sont pourtant fréquemment accusés de ne pas répondre aux besoins et aux aspirations des individus et des collectivités. On trouve des signes variés de ce manque de pertinence, depuis l'incapacité des systèmes, perçue ou même réelle, à doter les apprenants des capacités nécessaires pour apprendre efficacement aux différents niveaux, acquérir des compétences qui correspondent aux niveaux atteints (comme le montrent les tests internationaux, voir la **note technique I.1**), se mouvoir efficacement dans le monde du travail et sur le marché de l'emploi, et prendre une part effective à la croissance économique (comme l'indiquent les données montrant une corrélation entre la croissance économique et les résultats des tests en mathématiques et en sciences, voir la **note technique I.2**). On reproche aussi au système éducatif de ne pas bien préparer les apprenants à contribuer efficacement à la citoyenneté nationale et mondiale, à la responsabilité civique, à la cohésion sociale, à la coexistence pacifique et au vivre ensemble. Selon ce cadre, une des causes du manque de pertinence du système d'éducation et de formation vis-à-vis du ou des contexte(s) géographiques et temporels du développement, de son inadaptation aux besoins individuels et collectifs, de son « inefficacité par rapport aux buts poursuivis » et par suite de sa mauvaise qualité, réside, fondamentalement, dans son manque de compréhension du contexte du développement. Le présent cadre considère donc que pour évaluer la capacité du système à fournir une éducation de qualité et un apprentissage efficace, il faut d'abord et avant tout procéder à l'analyse complète et parvenir à une compréhension approfondie du ou des contextes du développement dans lequel s'inscrit ce système d'éducation et de formation.

Cet outil analytique vise avant tout à aider les pays à vérifier que leur système d'enseignement général répond adéquatement aux défis du développement et apporte une contribution efficace à cet égard, comme envisagé et défini par le pays [voir la version intégrale pour plus de détails]. **La question principale que cet outil analytique s'emploie à poser est la suivante : avons-nous veillé à ce que notre système d'enseignement général tire sa finalité et son orientation stratégique du ou des contexte(s) du développement dans le(s)quel(s) il s'inscrit ?** L'outil analytique est conçu pour permettre à ses utilisateurs d'analyser et d'identifier les sources de discordance éventuelles entre le système d'enseignement général et le ou les contexte(s) de développement dans lesquels il s'inscrit, d'évaluer les problèmes prioritaires et de construire une base de connaissances analytique en vue d'y remédier. Pour faciliter l'analyse, des questions clés ont été posées concernant la pertinence vis-à-vis du développement, dans le ou les contexte(s) propre(s) au pays, ainsi que les mécanismes favorisant cette pertinence.

2. Diagnostic et analyse

Pertinence au niveau national

1. Comment est formulée notre vision ou notre conception du développement de notre Pays ? Où est-elle formulée ? Comment et avec qui partageons-nous cette vision ou conception ? Où sont les preuves qu'elle fait l'objet d'une compréhension partagée ? Comment cette vision ou conception est-elle mise en œuvre ? Comment savons-nous qu'elle a une influence sur notre système d'enseignement général ? De quels mécanismes disposons-nous pour la maintenir à jour ? **[Note technique I.3, considérations sur le développement]**
2. Quelles sont les dimensions clés de la définition opérationnelle de notre conception du développement ? Qui participe à cette définition opérationnelle ? Quelles preuves avons-nous de cette participation ? **[Pratique prometteuse I.1]**
3. Quels services, au sein du pays, sont chargés de la conceptualisation opérationnelle du développement ? Comment ces centres de responsabilité prennent-ils part à l'amélioration de la pertinence du système d'enseignement général par rapport au développement et l'influencent-ils ? Dispose-t-on de mécanismes de réponse appropriés et durables ?
4. Comment la réactivité de notre système d'enseignement général vis-à-vis de notre conception du développement est-elle assurée et maintenue ? Quelles sont les preuves de cette réactivité permanente ?
5. Le système d'enseignement général est-il bien placé pour bénéficier du développement national ? Quel place ou rang le système éducatif occupe-t-il parmi les principaux leviers du développement national ?

Réactivité vis-à-vis du marché de l'emploi et du monde du travail

1. Quels sont les mécanismes assurant la réactivité de l'enseignement général vis-à-vis du marché de l'emploi et du monde du travail ? **[Pratique prometteuse I.2]** Quelles informations attestent du bon fonctionnement de ces mécanismes ? **[Pratique prometteuse I.3]**
2. Comment la réactivité vis-à-vis du marché de l'emploi et du monde du travail est-elle assurée et maintenue ? Quels sont les marqueurs clés de cette réactivité ? Quelles preuves avons-nous que cette pertinence reste valable ? **[Pratique prometteuse I.4]**

Réactivité externe sur le plan mondial

1. Comment assurons-nous et entretenons-nous la réactivité du système d'enseignement général face aux défis et aux possibilités du développement mondial ? Quelles preuves avons-nous que cette pertinence mondiale reste valable ?
2. Le système d'enseignement général est-il bien placé pour bénéficier des possibilités de développement mondial ? Comment le système éducatif est-il protégé des menaces pesant sur le développement mondial ?

Réactivité externe sur le plan individuel

1. Comment veillons-nous à ce que le système d'enseignement général réponde le mieux possible aux besoins de développement des apprenants individuels, à leurs aspirations ainsi qu'à celles de leurs familles, des ménages et des communautés ? Comment le système

s'informe-t-il sur l'étendue de ces besoins et aspirations ? Qu'est-ce qui témoigne du bon fonctionnement de ces mécanismes ?

Cohésion et réactivité systémiques internes

1. Quels sont les mécanismes assurant la cohésion interne des différents niveaux du système d'enseignement général, et leur permettant de se soutenir et de se renforcer mutuellement ? Que faisons-nous pour assurer la cohésion interne des différents aspects du système d'enseignement général, et leur permettre de se soutenir et de se renforcer mutuellement ?

2. Comment favorisons-nous la transition des apprenants entre les différents niveaux du système d'enseignement général et entre différentes filières à niveau égal ?

3. Priorités d'action

1. Où se trouvent et quelles sont les sources de déconnexion les plus redoutables entre les besoins de développement du pays et le système d'enseignement général ? Comment remédier à cette déconnexion ? Où se trouvent et quelles sont les sources de discordance les plus préoccupantes entre les besoins de développement des différents clients et le système d'enseignement général ? Comment remédier à cette discordance ?

2. Quelles sont les mesures les plus urgentes à prendre pour remédier à cette déconnexion et assurer la réactivité adéquate et durable du système d'enseignement général ?

II. OUTIL ANALYTIQUE : ÉQUITÉ et INCLUSION

1. Introduction

L'introduction du GEQAF met l'accent sur la réussite éducative (c'est-à-dire sur la qualité), plus que sur le niveau d'instruction (c'est-à-dire sur la participation), comme facteur clé de l'impact de l'éducation sur le développement global de l'individu [note technique II.1]. Elle souligne aussi, pour résumer, que l'iniquité d'accès à une éducation de qualité et à un apprentissage efficace équivaut à une inégalité de développement. De plus en plus, on reconnaît qu'il convient d'assurer un accès équitable et inclusif à une éducation de qualité et à un apprentissage efficace pour créer et entretenir **des sociétés inclusives et équitables**. Conformément aux traités internationaux relatifs aux droits de l'homme, garantir le droit de **tous** à une éducation ne suffit pas : il faut que **tous** aient droit à une éducation de qualité et à des possibilités d'apprentissage efficace. Or une série de facteurs [note technique II.2] continuent de priver de ce droit des millions d'enfants, de jeunes et d'adultes à travers le monde. En tant que porte d'entrée dans l'éducation, l'enseignement général a, plus que tous les autres niveaux d'éducation et de formation, une formidable obligation d'équité sociale, mais il ouvre aussi la voie vers un développement inclusif et durable. Il est donc essentiel d'identifier les facteurs d'iniquité et d'exclusion qui sont à l'œuvre au sein de l'enseignement général et de s'employer à les combattre.

Cet outil analytique [voir la version intégrale pour plus de détails] vise à aider les États membres à procéder au diagnostic, au bilan et à l'identification des principaux facteurs d'inégalité et d'exclusion au sein de leurs systèmes d'enseignement général, de façon, à partir de cette analyse, à envisager quelles mesures prendre pour y remédier à tous les niveaux du système. **La question principale que cet outil analytique s'emploie à poser est la suivante : dans quelle mesure notre système d'enseignement général assure-t-il à tous les apprenants une participation équitable et inclusive à une éducation de qualité et à un apprentissage efficace ?**

2. Diagnostic et analyse

Comprendre les situations d'inégalité et d'exclusion dans l'éducation au sein de nos systèmes d'enseignement général et du pays

1. Les différences imputées ou perçues sur le plan social, telles que le genre, la situation économique, la capacité, la langue, le lieu de résidence, l'origine sociale, l'origine ethnique, le handicap, la nationalité, etc., entraînent-elles des différences dans les possibilités d'éducation de la population ? Quels sont, dans le contexte qui est le nôtre, les principaux facteurs d'exclusion ? Quelles catégories de la population ont-elles tendance à être exclues, plus que les autres, des possibilités d'éducation ? Entre quelles catégories de la population les inégalités sont-elles les plus marquées ? (Pour des informations et données permettant d'identifier les exclus, voir la **note technique II.3**)

2. Quels sont les endroits sensibles du cycle de l'enseignement général où commence à se manifester nettement l'exclusion ? Qu'est-ce qui précède et est-il possible de prévenir cette exclusion ? Quels sont les endroits sensibles du cycle de l'enseignement général où commencent à se manifester nettement les inégalités ? Qu'est-ce qui précède et est-il possible de prévenir ces inégalités ?

3. Comment l'exclusion se manifeste-t-elle pour ceux qui la subissent ? Et les inégalités ?

Politiques et stratégies de lutte contre les inégalités et l'exclusion dans l'éducation

1. Quels sont les politiques, programmes et interventions existants au sein du système éducatif qui visent à lutter contre l'exclusion ? À quoi voit-on qu'ils sont efficaces ? Y a-t-il des formes d'exclusion qui persistent et que fait-on pour les combattre ?

2. Quelles mesures ont été prises – législation, politiques, structures au sein du système, financements et cadres opérationnels, programmes, etc. – pour remédier à l'exclusion ? Dans quelle mesure sont-elles suivies d'effet ? Qu'est-ce qui en témoigne ? Comment continuons-nous d'en vérifier l'efficacité ?

3. À l'extérieur du système éducatif – services sanitaires, sociaux, juridiques, etc. – quelles mesures contribuent actuellement à lutter contre l'exclusion dans l'éducation ? Qu'est-ce qui en témoigne ? Comment continuons-nous d'en vérifier l'efficacité ?

4. En vous appuyant sur l'analyse de l'ensemble des questions ci-dessus, quels sont les principales lacunes, obstacles, contradictions et dilemmes auxquels se heurte votre pays en s'efforçant d'apporter une éducation de qualité et des expériences d'apprentissage efficaces de manière équitable et inclusive ? Quels seraient les moyens à mettre en œuvre pour combler ces lacunes, lever ces obstacles, résoudre ces contradictions et négocier ces dilemmes ?

3. Priorités d'action

1. Quelles sont les actions à mener pour lever les obstacles prioritaires à la fourniture inclusive et équitable d'une éducation de qualité et d'expériences d'apprentissage efficaces ?

2. Quelles sont ensuite la ou les mesures les plus cruciale(s) que nous devrions prendre pour améliorer l'efficacité du système éducatif en matière de lutte contre les inégalités et l'exclusion ?

2. Quel rôle jouent les différentes parties prenantes dans la mise en œuvre de cette ou de ces mesure(s) ?

III. OUTIL ANALYTIQUE : COMPÉTENCES

1. Introduction

Pour peser sur le développement, une éducation de qualité et un apprentissage efficace doivent permettre l'application de compétences qui auront été définies comme indispensables à ce développement dans les différents contextes. Les **contextes du développement** évoluent rapidement, parfois de manière imprévisible [**lien vers l'outil analytique relatif à la pertinence/réactivité**]. Des systèmes éducatifs de qualité doivent donc non seulement soutenir efficacement l'acquisition, par les apprenants, de compétences qui soient réactives par rapport au développement, mais aussi veiller à ce qu'elles le demeurent durablement. **Des systèmes éducatifs de qualité** doivent permettre aux apprenants d'adapter constamment leurs compétences tout en continuant d'en acquérir et même d'en développer de nouvelles¹⁰ [**lien vers l'outil analytique relatif aux apprenants tout au long de la vie**]. Ces compétences sont de portée variable, allant des savoir-faire fondamentaux, de la connaissance des contenus, des compétences cognitives et des compétences non techniques aux compétences professionnelles. Elles nous permettent de « répondre efficacement à une demande complexe ou de nous acquitter avec succès d'une activité ou d'une tâche complexe dans un contexte donné ». Leurs typologies et leurs approches sont aussi diverses que les entités – pays, organisations et individus – qui¹¹ les définissent [**note technique III.1**]¹². Les compétences s'acquièrent au cours des cycles d'apprentissage et pendant toute la durée de la vie (**lien vers l'outil analytique relatif aux apprenants tout au long de la vie**). Elles s'acquièrent par une instruction et dans des cadres qui peuvent être formels, non formels ou informels. Développées dès le plus jeune âge chez les populations désavantagées, les compétences peuvent jouer un rôle crucial en créant les conditions d'un développement inclusif et durable et en atténuant les inégalités socioéconomiques (**lien vers l'outil analytique relatif à l'équité et l'inclusion**). L'éventail des compétences répond à différents besoins de développement tels que la création de sociétés démocratiques, justes, pacifiques et durables, caractérisées par la cohésion sociale et la diversité culturelle, et le plein développement, tout au long de leur vie, des capacités des apprenants à vivre leur vie comme ils l'entendent, à être des citoyens responsables, à s'adapter aux changements rapides et complexes de la société et du monde du travail, et à porter un regard critique sur la société et à la transformer.

Les résultats de l'apprentissage sont essentiellement la preuve que des compétences sont acquises. Ils attestent de la réussite des systèmes éducatifs à fournir une éducation de qualité et un apprentissage efficace. Le présent outil analytique examine les résultats de l'apprentissage en mettant l'accent sur la notion de compétence [**concept de compétences et domaines en débat, note technique III.2**]. Il vise à aider les États membres à entreprendre un bilan complet des compétences que leurs apprenants devraient acquérir pour pouvoir soutenir efficacement les agendas du développement qu'ils ont eux-mêmes fixés.

10 (Jonnaert, Ettayebi et Operti, 2008).

11 Selon l'acception courante, une compétence implique l'articulation de connaissances, de valeurs, de savoir-faire et d'attitudes que les apprenants doivent pouvoir mobiliser de façon indépendante, créative et responsable pour relever des défis, résoudre des problèmes ou mener à bien une activité ou une tâche complexe dans un contexte donné. Autrement dit, une compétence est « ce que réalise l'individu en termes de résultats, d'action ou de comportement » (Rychen et Salganik, 2002). C'est la capacité à agir efficacement, capacité appuyée sur des savoirs, mais ne se réduisant pas à eux (Perrenoud, 1997).

12 Il existe aussi différentes façons de les classer – compétences clés (fondamentales, génériques ou transversales) ; compétences de base ; compétences liées au sujet (ou au domaine) ou compétences spécialisées (Acedo et Georgescu, 2010) ou **compétences hybrides**¹² – et différentes façons de les développer (lien vers le document « **Module d'approche par compétences** »).

Ce qu'acquière les apprenants, néanmoins, est fonction non seulement de l'existence d'une définition claire de ce vers quoi l'on tend, en terme de compétences et des résultats d'apprentissage, mais aussi de différents éléments interconnectés du GEQAF, tels que la manière dont ces compétences sont conditionnées et présentées [[lien vers l'outil analytique relatif aux programmes](#)], dont elles sont enseignées ([lien vers l'outil analytique relatif aux enseignants et à l'enseignement](#)), dont elles sont enseignées et acquises ([lien vers l'outil analytique concernant l'environnement d'apprentissage](#)), dont les apprenants sont encouragés à les acquérir ([lien vers les outils analytiques relatifs aux apprenants, à l'enseignement et à l'apprentissage](#)) et dont nous vérifions la réalité de cette acquisition ([lien vers les outils analytiques relatifs à l'évaluation](#)). C'est pourquoi cet outil analytique [voir la version intégrale pour plus de détails] doit être utilisé conjointement et en complémentarité avec d'autres.

La question principale posée ici est la suivante : **quel éventail de compétences nos apprenants de l'enseignement général doivent-ils prioritairement acquérir, en tant que résultats d'apprentissage, pour contribuer efficacement à notre agenda du développement et être prêts à affronter le monde d'aujourd'hui (et de demain) ?** Deux aspects de cette question sont abordés ici : 1) comment conceptualiser les résultats de l'apprentissage ou la série de compétences clés visés (**Définitions et sélection des compétences : socle théorique et conceptuel**¹³ **Note technique II.3**) ; 2) comment réorienter les politiques et interventions et reformuler les perspectives, et réorganiser différents éléments des systèmes éducatifs pour parvenir aux résultats d'apprentissage identifiés.

2. Diagnostic et analyse

Conceptualiser les résultats de l'apprentissage

1. **Vision et cadres nationaux** : quelle type de société souhaitons-nous instaurer, dans notre pays, aujourd'hui et demain ? Cette vision prend-elle en compte les questions d'équité et d'inclusion ? Nous sommes-nous soucieux de faire correspondre les buts et les visées de l'éducation avec cette vision de la société et du citoyen de demain ? [[lien vers l'outil analytique relatif à la pertinence par rapport au développement et à l'équité et l'inclusion](#)]

2. **Compétences/résultats d'apprentissage souhaités** : quelle compréhension avons-nous des compétences clés dont ont besoin les citoyens pour réaliser cette société souhaitée ? Dans quelle mesure les résultats d'apprentissage souhaités (sur le court et le long terme) sont-ils actuellement compris et conceptualisés dans le contexte qui est le nôtre (en termes de normes, de compétences et d'objectifs d'apprentissage) et sont-ils partagés par les différentes parties prenantes ? Dans quelle mesure ces résultats souhaités sont-ils le reflet des buts poursuivis par le développement national et les politiques et les programmes éducatifs actuellement en vigueur ?

3. **Identifier des compétences/résultats d'apprentissage souhaités** : qu'avons-nous fait pour définir les compétences souhaitées, dans le contexte qui est le nôtre, et quelle part les parties prenantes ont-elles pris à cette définition ? De quel mécanisme disposons-nous pour mobiliser et promouvoir la participation des parties prenantes, à l'intérieur comme à l'extérieur du système éducatif, à la définition des résultats d'apprentissage souhaités et au choix des résultats prioritaires ? ([lien vers l'outil analytique relatif à la gouvernance](#))

13 Voir D. S. Rychen et A. Tiana Ferrer, 2004. *Developing Key Competencies in Education: Some lessons from International and National Experience*, UNESCO : Bureau international d'éducation. Études d'éducation comparée.

Assurer la réalisation des résultats d'apprentissage : réorientation des politiques et interventions et ajustement des éléments des systèmes d'éducation

1. **Politiques** : les politiques nationales de l'éducation correspondent-elles à ce que nous attendons en termes de résultats de l'apprentissage ? Lorsqu'il y a controverse ou divergence d'opinion quant à la compréhension des compétences et des moyens de les développer, en tenons-nous aussitôt compte dans nos politiques éducatives ? Des mesures ont-elles été prises pour garantir l'équité des résultats de l'apprentissage ?

2. **Programmes** : dans quelle mesure les programmes en place sont-ils conçus pour doter les apprenants des compétences souhaitées ? Quelles approches avons-nous appliquées pour élaborer des programmes qui assurent une acquisition équitable des compétences souhaitées ? Les approches par compétences peuvent-elles constituer le principal mode d'organisation des programmes et des séquences pédagogiques ? Comment les différents domaines d'apprentissage et les questions transversales ainsi que leurs contenus sont-ils répartis dans les programmes ?

3. **Enseignants, enseignement et apprentissage** : quelle compréhension ont les enseignants des compétences que les apprenants devraient acquérir ? Quelles mesures devons-nous prendre pour améliorer les compétences des enseignants ? Comment les politiques enseignantes, la gestion des personnels enseignants et les stratégies d'enseignement actuellement en vigueur répondent-elles à la diversité des besoins des apprenants ? Comment les compétences sont-elles enseignées et acquises au niveau de l'école et de la salle de classe ?

4. **Évaluation** : dans quelle mesure les évaluations existantes couvrent-elles les compétences clés qu'il conviendrait de mesurer ? Quelles sont les forces et les faiblesses des résultats de l'apprentissage (par exemple, les types de compétences, les degrés d'acquisition et l'équité des résultats d'apprentissage) ? Quels ont été les principaux défis en matière de mesure des compétences acquises (par exemple, capacités techniques, réforme curriculaire, formation des enseignants, gouvernance, questions financières) ? Comment évaluons-nous l'efficacité des politiques et des interventions introduites pour assurer que les apprenants acquièrent les compétences clés ? Avons-nous utilisé les résultats de l'évaluation pour améliorer la pertinence des résultats d'apprentissage attendus ?

5. **Environnement d'apprentissage** : dans quelle mesure avons-nous procuré l'environnement d'apprentissage et d'enseignement nécessaire pour atteindre les résultats d'apprentissage souhaités ? Quel rôle l'environnement d'apprentissage peut-il jouer pour favoriser la compréhension des situations de la vraie vie ?

3. Priorités d'action

1. Quelles connaissances nous manquent pour mettre en place des politiques et des pratiques fondées sur des données factuelles permettant aux apprenants de développer et d'acquérir la série de compétences adaptées à leurs besoins individuels et aux besoins du développement ?

2. Quels changements (visions, politiques, programmes, interventions, etc.) devrions-nous introduire dans notre système éducatif pour aboutir plus efficacement aux résultats d'apprentissage souhaités ? De quels atouts dispose notre système actuel pour favoriser ces changements ? Comment les mettre à contribution le plus efficacement ?

3. Quelles actions devrions-nous entreprendre pour surmonter les contraintes prioritaires et combler nos lacunes ?

IV. OUTIL ANALYTIQUE : APPRENANTS TOUT AU LONG DE LA VIE

1. Introduction

Comme indiqué dans l'outil analytique relatif à la pertinence et à la réactivité, les contextes du développement sont en évolution constante, rapide, et parfois même imprévisible. La pertinence qu'a le système vis-à-vis du développement varie donc en fonction du contexte géographique et temporel et de la diversité des parties prenantes concernées. Cette complexité et ce rythme soutenu du changement nous obligent à constamment nous adapter en acquérant rapidement les nouvelles compétences qui nous permettront de nous mouvoir efficacement dans les différents cadres et sphères de l'existence (**lien vers l'outil analytique relatif aux compétences**). Un individu ne peut espérer relever les défis de l'existence qu'en devenant un apprenant tout au long de la vie, et les sociétés ne dureront qu'en devenant des sociétés apprenantes. L'apprentissage tout au long de la vie est aujourd'hui accepté par les États membres de l'UNESCO comme un concept clé et un principe directeur dans la poursuite d'un avenir viable et durable. La qualité de l'éducation ne réside plus seulement dans la scolarisation formelle, mais aussi dans la fourniture constante de possibilités d'apprentissage non formelles et informelles (**note technique IV.1**). C'est un large éventail de possibilités d'apprentissage formelles, non formelles et informelles, reflétant toute l'étendue des talents et des besoins d'apprentissage des populations, qu'il convient de déployer et de mettre à la portée de tous. Les facteurs sociaux, démographiques et économiques convergent tous vers la nécessité de prêter une plus grande attention aux besoins d'apprentissage et de formation des jeunes et des adultes. Les changements en cours exigent une constante remise à niveau des compétences, non seulement pour les besoins du monde du travail, mais aussi dans une perspective globale de participation aux sociétés contemporaines. Ces dernières années, les communautés internationales ont aussi progressé dans l'élaboration du concept de « compétences clés » pour l'apprentissage tout au long de la vie, englobant une combinaison de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes (**lien vers l'outil analytique relatif aux compétences**).

Les questions relatives aux apprenants et à l'apprentissage sont traitées de façon détaillée dans d'autres outils analytiques du GEQAF (**voir les outils analytiques relatifs aux apprenants et à l'apprentissage**).

Cet outil analytique porte donc essentiellement sur les moyens de construire et d'entretenir des capacités et une culture de l'apprentissage tout au long de la vie, de fournir systématiquement des possibilités et d'encourager leur utilisation pour faire de l'apprentissage une activité permanente, tout au long de l'existence. **La question principale que cet outil analytique s'emploie à poser est la suivante** [voir la version intégrale pour plus de détails] : **notre système éducatif développe-t-il les capacités nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie et fournissons-nous à nos citoyens des possibilités effectives d'apprentissage tout au long de la vie ?** Cet outil analytique vise à faciliter l'évaluation des systèmes d'apprentissage tout au long de la vie existants ou en projet dans chaque pays, et de l'environnement disponible pour un tel apprentissage, grâce à quelques questions clés concernant les politiques et les pratiques d'appui à l'apprentissage tout au long de la vie. Ces questions ne visent pas à l'exhaustivité, mais elles faciliteront l'identification systématique et structurée des contraintes empêchant de développer et de soutenir durablement les apprenants tout au long de la vie.

2. Diagnostic et analyse

Développer un système intégré d'apprentissage tout au long de la vie

1. Comment manifestons-nous notre adhésion à l'apprentissage tout au long de la vie en tant que concept clé et principe directeur du développement et de la réforme de l'enseignement général ?
2. Quelles possibilités d'apprentissage tout au long de la vie fournissons-nous ? Quelles preuves avons-nous qu'elles sont réellement saisies ?
3. Qu'est-ce qui atteste de l'équité de ces possibilités ? Quelles politiques ont été conçues et mises en œuvre pour que personne ne soit exclu de la possibilité de s'instruire ? **(lien vers l'outil analytique relatif à l'équité et à l'inclusion)**
4. Le système éducatif prévoit-il des filières souples permettant à chaque apprenant de choisir plus librement sa filière d'apprentissage (**note technique IV.2**) ? Dans quelle mesure les **cloisons séparant** artificiellement **les disciplines, les cursus et les niveaux, et l'apprentissage formel et non formel**, ont-elles été abolies, et l'apprentissage informel soutenu et intégré ?
5. Comment évaluons-nous et assurons-nous le suivi des progrès accomplis par notre pays en matière d'apprentissage tout au long de la vie ? **(Note technique IV.3)**

Intégration verticale

1. Quelle législation et quelle politique ont été développées pour faciliter l'apprentissage aux différentes étapes du développement (petite enfance, enfance, adolescence, âge adulte, troisième âge) ?
2. Le système éducatif de base dote-t-il efficacement les apprenants des compétences clés favorisant l'apprentissage et l'auto-éducabilité durable (**lien vers les outils analytiques relatifs aux programmes, à l'apprentissage, à l'enseignement, à l'évaluation et aux compétences**) ? Qu'est-ce qui en témoigne ?
3. Quels mécanismes ont été élaborés pour assurer une transition sans heurts entre les différents domaines et niveaux d'éducation (pré-primaire, primaire, secondaire, enseignement professionnel, éducation des adultes et enseignement supérieur) ? Ces mécanismes fonctionnent-ils adéquatement ? Qu'est-ce qui en témoigne ?
4. De quels dispositifs institutionnels disposons-nous pour assurer un accès varié, souple, aisé et pertinent aux possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ? Qu'avons-nous comme preuve que ces dispositifs ont été adoptés ?

Intégration horizontale

1. De quels mécanismes dispose-t-on pour favoriser le renforcement mutuel, la transition, et même la continuité, entre les différentes filières d'apprentissage ? A-t-on des preuves de ce renforcement mutuel, de cette transition sans heurts et de cette continuité ?
2. Quel mécanisme a-t-on élaboré pour créer des liens et construire des synergies entre l'apprentissage formel et l'apprentissage non formel ? Ces mécanismes permettent-ils une reconnaissance efficace des compétences acquises par des moyens et dans des cadres non formels et/ou informels ? **(note technique IV.4)**

3. Quels mécanismes ont été mis au point en vue de promouvoir l'apprentissage dans des espaces d'apprentissage pluriels couvrant l'ensemble des contextes de l'existence – famille, école, lieu de travail, activités culturelles et communautaires ? Quelles preuves avons-nous des bénéfices équitables produits par ces possibilités d'apprentissage offertes dans des cadres divers ?

4. Quel rôle jouent les différents canaux et institutions (musées, bibliothèques, parcs, espaces de loisirs, associations culturelles, organisations religieuses, médias et TIC) pour favoriser l'apprentissage tout au long de la vie ?

5. Quels sont les obstacles les plus redoutables auxquels se heurtent les apprenants tout au long de la vie et quelles mesures politiques ciblées ont-elles été adoptées pour les surmonter ? Qu'est-ce qui montre qu'elles ont porté leurs fruits ?

Développer des environnements d'apprentissage favorables

1. Quelles mesures ont été prises au niveau des villages, des communautés, des villes et des régions dans notre pays pour encourager les citoyens à devenir des apprenants tout au long de la vie (**note technique IV.5**) ? Quels enseignements avons-nous tirés de ces efforts ?

2. Le gouvernement a-t-il mandaté les médias pour qu'ils jouent un rôle majeur en matière d'information et de promotion des possibilités d'apprentissage ? Quelles politiques et stratégies ont-elles été développées et mises en œuvre afin d'exploiter les possibilités offertes par les médias en tant que prestataires de possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ? Qu'est-ce qui indique qu'ils jouent ce rôle ?

3. Quelles mesures spécifiques ont été prises pour assurer la qualité de l'apprentissage ouvert et à distance ? Ces mesures sont-elles efficaces ? Les TIC ont-elles été efficacement intégrées dans l'éducation formelle et non formelle et dans l'apprentissage informel ?

4. Quelles activités et programmes, tels que les semaines des apprenants et les fêtes de l'apprentissage, ont-ils été organisés pour motiver et mobiliser les apprenants existants ou les apprenants potentiels ? Quelle a été leur efficacité ?

3. Priorités d'action

1. Quels sont les domaines clés dans lesquels il convient d'intervenir de façon urgente pour poursuivre le développement d'un système intégré d'apprentissage tout au long de la vie encourageant notre progression vers une société apprenante ?

2. Quelles lacunes devrions-nous combler, dans nos connaissances actuelles, pour mettre en place une politique basée sur des données factuelles en vue de fournir des possibilités et des conditions d'apprentissage tout au long de la vie ?

3. Quelles actions devrions-nous entreprendre pour surmonter les contraintes prioritaires et combler ces lacunes ?

V. OUTIL ANALYTIQUE : APPRENTISSAGE

1. Introduction

Les apprenants étant les producteurs ultimes des entreprises éducatives, l'apprentissage est aussi leur processus ultime de production. Comme l'a souligné l'outil analytique consacré aux compétences, *avoir appris comment apprendre* constitue la compétence ultime, et le témoin ultime d'un système éducatif de qualité. Cela se vérifie tout particulièrement au 21^e siècle, où ce qui a été appris devient rapidement obsolète et où l'habileté à s'adapter et à apprendre des choses nouvelles est aujourd'hui la monnaie d'échange sur les marchés. Le désir de comprendre comment les personnes apprennent a toujours été et continue d'être le grand défi de la pratique éducative. Nos conceptions de l'apprentissage et de ses résultats sont influencées par ce que nous savons ou croyons savoir sur la manière dont on apprend, par notre façon d'organiser les processus et les environnements d'apprentissage, mais aussi par la nature des environnements extrascolaires. L'apprentissage a été étudié de différents points de vue et par différentes disciplines : les humanités, la philosophie, la sociologie, l'anthropologie, les sciences comportementales, les sciences cognitives, l'informatique, les neurosciences, la médecine, les sciences de la nutrition et d'autres encore [**note technique V.1, les théories de l'apprentissage les plus influentes**]. Plus récemment, on a assisté à l'essor des « sciences de l'apprentissage », soutenues par les neurosciences et encouragées par des innovations technologiques qui nous permettent d'étudier l'activité du cerveau pendant l'acte même d'apprendre. Dans le même temps, on reconnaît de plus en plus, comme le proclame depuis longtemps la théorie¹⁴ de l'apprentissage social, que l'apprentissage est, fondamentalement, un phénomène social ou collectif. Cette reconnaissance place au cœur du processus éducatif ce qui autrefois figurait au rang modeste des « compétences molles » et des « résultats de l'apprentissage social » [**lien vers l'outil analytique relatif aux compétences**], et que l'on se met, aujourd'hui, à percevoir non seulement comme des compétences à part entière, mais comme étant essentielles à l'acquisition de ces « compétences dures » et de ces « résultats de l'apprentissage cognitif » si prisés. L'alliance des neurosciences et de la théorie de l'apprentissage social repousse nos frontières en matière de compréhension de l'apprentissage comme processus crucial. L'accumulation, dans les sciences naturelles comme dans les sciences sociales, de nouvelles données de recherche sur l'apprentissage nous contraint à opérer une claire distinction entre éducation et apprentissage, ce dernier finissant par prendre la préséance sur la première, renvoyée, ou peu s'en faut, aux oubliettes de l'histoire !

L'apprentissage est au cœur du discours du 21^e siècle sur l'éducation. Il figure à la place d'honneur dans des documents aussi fondateurs que le Rapport Delors (1996), où chaque pilier de l'éducation au 21^e siècle s'appuie sur ce mot : « *apprendre* ». Toutes les agences du développement qui comptent dans ce monde inscrivent *l'apprentissage*, et non l'éducation, dans les titres de leurs stratégies éducatives. *L'apprentissage* est l'objet de forums de premier plan sur les politiques éducatives [**note technique V.2, résolutions clés du forum politique sur l'apprentissage de 2011**]. Il devient le déterminant d'autres processus éducatifs comme l'évaluation ou l'encadrement : des notions comme « *l'évaluation pour l'apprentissage* » [**lien vers l'outil analytique consacré à l'évaluation**] ou « *l'encadrement de l'apprentissage* » [**note technique V.3, distinction entre l'encadrement de l'éducation et l'encadrement de l'apprentissage**] sont aujourd'hui monnaie courante. *Apprendre* est même utilisé pour réifier les institutions humaines et d'autres constructions, au point qu'on parle de sociétés apprenantes, d'institutions apprenantes, de nations apprenantes, de villes apprenantes ! Cette prééminence de *l'apprentissage*, non seulement comme processus, mais aussi comme concept, nous libère aussi du malheureux amalgame qui s'est créé entre éducation et scolarisation. À tort, l'éducation est devenue synonyme de scolarisation, au

14 (Bandura 1977).

point de nous obliger à qualifier de « non formelle » celle qui n'a pas lieu dans le cadre scolaire, ou de la renvoyer au rang de lointaine parente ou d'activité informelle, et d'événement presque fortuit ! À raison, on reconnaît désormais que l'apprentissage a lieu en tout temps, en tout lieu et tout au long de l'existence.

Le GEQAF place *l'apprentissage* devant *l'éducation*. L'apprentissage est une activité naturelle de tous les êtres vivants et des êtres humains en particulier. Les êtres humains sont intrinsèquement des êtres apprenants. L'apprentissage est essentiel à la survie, au développement, au progrès, à l'innovation humaine et même à sa domination. L'éducation, d'autre part, est une construction humaine, les systèmes éducatifs ayant d'abord été créés pour structurer, contrôler et, dans certaines circonstances, encourager *l'apprentissage*. On a fini, cependant, par prendre conscience que la plupart du temps, les systèmes éducatifs ne parviennent pas à provoquer l'apprentissage souhaité, et l'attention s'est reportée sur l'apprentissage dans un rafraîchissant « retour aux fondamentaux ». Cette réalité, qu'un nombre important de systèmes éducatifs échouent dans leur devoir d'apprentissage, pire, qu'ils contrarient « l'instinct naturel de l'homme à apprendre », a de quoi nous préoccuper sérieusement. Toutefois, il ne s'agit pas d'opposer *l'apprentissage* à *l'éducation*, mais plutôt, de *replacer l'apprentissage au centre de l'activité des entreprises éducatives*. Il s'agit d'utiliser l'intérêt actuel pour *l'apprentissage* pour isoler *l'éducation* de la *scolarisation* et exploiter, du mieux possible, les cadres multiples, filières multiples et canaux multiples conduisant à *l'apprentissage*, sans oublier ceux qu'offrent les TIC. La question clé posée par le présent outil analytique [voir la version intégrale pour plus de détails] est donc la suivante : **quels sont les principaux obstacles qui nous empêchent de placer l'apprentissage au centre des activités de notre système d'enseignement général et comment peuvent-ils être surmontés ?**

2. Diagnostic et analyse

Comprendre et positionner l'apprentissage

1. Quelle compréhension avons-nous de ce qui différencie l'apprentissage de l'éducation et de la scolarisation ? Est-elle partagée par les parties prenantes clés ? Comment le savons-nous ? Quelle place notre système éducatif accorde-t-il à l'apprentissage ? Est-ce l'apprentissage, par exemple, qui pilote les politiques, les stratégies, les programmes et autres processus, les organisations, les cadres de financement et autres ressources, etc. concernant l'éducation ? Qu'est-ce qui prouve que l'apprentissage pilote notre système éducatif ? Comment ces preuves sont-elles documentées et comment en assure-t-on le suivi ? Apprendre à apprendre est-il un résultat explicitement poursuivi par notre système d'enseignement général ? Que faisons-nous pour qu'il parvienne à ce résultat ? Comment vérifions-nous sa réalisation effective ?

2. Quelle définition donnons-nous des diverses formes d'apprentissage ? Quelles sont ces diverses formes au sein de notre système éducatif ? Comment veillons-nous à leur complémentarité ? Quel impact a cette complémentarité ? À quoi le mesurons-nous ? Comment optimisons-nous cette complémentarité et cet impact ?

3. Quelle influence notre connaissance et notre compréhension de l'apprentissage exercent-elles sur d'autres processus éducatifs comme l'évaluation, l'enseignement, la gestion et la gouvernance ? Quelle influence exercent-elles sur des ressources clés comme les programmes d'études, les matériels d'apprentissage, les enseignants, l'environnement physique et psychosocial, etc. ? Quelles sont les preuves de cette influence ? Comment veillons-nous à ce qu'elle perdure ? [note technique V.4, l'apprentissage des élèves considéré dans une perspective d'intégration]

Utiliser les données de recherche existantes pour soutenir un apprentissage efficace et pour innover

1. Quelle connaissance avons-nous des résultats de la recherche concernant l'apprentissage ? Que faisons-nous pour tenir les parties prenantes clés informées de ces résultats ? Qui sont ces parties prenantes ? Comment faisons-nous pour tenir ces connaissances à jour ? Comment ses résultats se traduisent-ils en impact ? Où sont les preuves de cet impact ? Comment l'optimisons-nous ? Comment entretenons-nous le lien entre les résultats de la recherche et les pratiques et inversement ?
2. Quelles innovations avons-nous récemment introduites pour optimiser la facilitation efficace de l'apprentissage ? Comment ces innovations sont-elles introduites ? Comment leur suivi est-il assuré et leur impact documenté ? Lorsqu'elles ont un impact, sont-elles reproduites à plus grande échelle ?

Assurer l'équité de l'apprentissage efficace

1. Comment assurons-nous l'équité des possibilités d'apprentissage efficace ? De quelles dimensions ou quels facteurs dépend-t-elle ? Comment assurons-nous le suivi de cette équité ? De quelles preuves directes et/ou indirectes disposons-nous à cet égard ?

3. Priorités d'action

1. Quels principaux défis et contraintes nous faut-il affronter pour que notre système éducatif garantisse un apprentissage efficace ?
2. Quelles sont les lacunes, dans nos connaissances actuelles de compréhension des processus d'apprentissage, qu'il nous faudra combler pour disposer de politiques et de stratégies fondées sur des données factuelles et permettre à notre système éducatif d'assurer un apprentissage de qualité à tous nos apprenants ?
3. Quelles actions devrions-nous entreprendre pour surmonter les contraintes prioritaires et combler ces lacunes dans nos connaissances ? De quels partenariats et ressources avons-nous besoin pour mettre en œuvre les actions identifiées ?

VI. OUTIL ANALYTIQUE : ENSEIGNEMENT

1. Introduction

L'enseignement est le procédé le plus immédiat nous permettant de soutenir l'apprentissage et de doter les apprenants des compétences souhaitées. Ce qui se produit dans la salle de classe est d'importance cruciale pour la qualité de l'éducation¹⁵. La recherche montre aussi qu'il ne suffit pas de connaître le profil de l'enseignant pour savoir ce qui se passe réellement dans une salle de classe¹⁶ : bien qu'ils soient étroitement liés, enseignants et enseignement constituent deux questions distinctes. Les processus d'enseignement et d'apprentissage sont non seulement cruciaux pour la qualité de l'éducation et l'efficacité des expériences d'apprentissage, mais aussi pour l'équité de la qualité de l'éducation et l'équité de l'apprentissage. Les individus apprennent différemment : il convient donc de leur enseigner différemment. Pour que les apprenants développent toutes leurs potentialités, les méthodes et approches de l'enseignement, autant que les modalités d'évaluation, doivent être bien comprises de ceux qui sont chargés d'instruire et des décideurs de l'éducation. La recherche souligne aussi que l'enseignement doit pouvoir s'adapter au contexte, car des pays et des élèves différents peuvent avoir besoin de contenus d'enseignement différents (tant en termes de connaissance des matières que de médium d'instruction) et de différents niveaux de structure adaptés au profil des élèves. Il est donc important de vérifier, d'un œil critique, la pertinence des objectifs actuels et futurs (en termes de contenu, de structure et de contexte d'enseignement) par rapport aux différents contextes. Le type d'enseignement qui peut être dispensé relève et dépend de l'apprenant et de l'environnement d'apprentissage, de l'enseignant et de la culture d'enseignement. La recherche¹⁷ montre que les pays qui sont parvenus à améliorer leurs systèmes éducatifs obéissaient à un certain nombre de principes généraux, mais qu'ils ont aussi adapté leur intervention à la situation courante de leur système éducatif [**note technique VI.1 : caractéristiques communes d'un bon enseignement**].

Cet outil analytique [voir la version intégrale pour plus de détails] vise globalement à nous aider à analyser comment les processus d'enseignement contribuent à la qualité et à l'équité de l'enseignement général et à un apprentissage efficace. **La question principale posée par cet outil analytique est la suivante : nos processus d'enseignement favorisent-ils ou empêchent-ils la réalisation d'une éducation de qualité et d'expériences d'apprentissage efficaces pour tous nos apprenants ?** Pour y répondre, on a réuni quelques questions clés concernant les principaux facteurs qui pèsent sur l'enseignement et qui l'influencent.

2. Diagnostic et analyse

Comprendre ce qu'est un processus d'enseignement efficace

1. Quelle compréhension opérationnelle avons-nous d'un enseignement efficace ou de qualité ? Qui la définit ? Quel rôle jouent la recherche et l'innovation dans l'élaboration de notre définition opérationnelle d'un enseignement efficace ou de qualité ? Comment savons-nous que nos informations proviennent de la recherche et de l'innovation ? Comment cette compréhension est-elle documentée et partagée ? Où sont les preuves de ce partage ? Cette compréhension tient-elle compte de la diversité de nos cadres éducatifs, de nos

15 UNESCO (2004). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005, L'exigence de qualité*.

16 Bernard J. M., Tiyab B. K. et Vianou K. (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : bilan et perspective de dix années de recherche du PASEC*. PASEC : CONFEMEN.

17 Mc Kinsey et alii (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*.

apprenants et de nos enseignants, comme facteurs importants dans notre définition d'un enseignement efficace ou de qualité ?

2. Comment recueillons-nous nos informations concernant les principales méthodes d'enseignement [**note technique VI.2**, les différentes méthodes d'enseignement] et les répertoires pédagogiques utilisés par notre système d'enseignement général ? Comment ces répertoires sont-ils choisis ? Se révèlent-ils utiles à l'efficacité de l'apprentissage et à l'acquisition des compétences souhaitées ? Quelles sont les preuves de leur efficacité ?

Équité et enseignement efficace

1. Comment veillons-nous à ce que tous les apprenants de notre système d'enseignement général bénéficient d'un enseignement efficace selon la définition opérationnelle que nous en avons ? Qu'est-ce qui témoigne de leur exposition équitable à un enseignement efficace ? Là où sévit l'iniquité, de quelles mesures disposons-nous pour y remédier ? Qu'est-ce qui indique que ces mesures sont réellement suivies d'effets ? Comment vérifions-nous l'impact différencié exercé par un enseignement efficace sur les différents apprenants ? Quelles dimensions de la diversité utilisons-nous pour vérifier cet impact différencié ?

Suivre et soutenir l'enseignement

1. Quels sont les mécanismes dont nous disposons pour repérer et documenter un enseignement inefficace ? Une fois qu'il est identifié, quelles mesures appliquons-nous pour y remédier ? Dans quelle mesure ces mesures sont-elles régularisées et/ou institutionnalisées ? Quelle est leur efficacité ? Où sont les preuves de leur efficacité ?

2. Qui évalue l'enseignement ? Quelles parties prenantes participent à cette évaluation ? Comment sont-elles choisies ? Les apprenants, les parents et les enseignants figurent-ils parmi ces parties prenantes ? La participation des parties prenantes est-elle efficace ? Quelles sont les preuves de cette efficacité ? Quel usage faisons-nous des remontées d'information pour évaluer l'efficacité de l'enseignement ? Quelles sont les preuves de cette utilisation ? Quel impact a-t-elle eu ? Où sont les preuves de cet impact ?

3. Quel usage est-il fait des résultats des évaluations nationales, régionales et internationales dans notre évaluation du processus d'enseignement ?

4. Quel soutien et quelles incitations fournissons-nous en faveur d'un enseignement efficace ? Comment assurons-nous sa pérennité ? [**note technique VI.3**, liberté pédagogique ou programme imposé]

Conditions d'enseignement

1. Quelle est notre définition opérationnelle des environnements visant à soutenir et/ou induire un enseignement efficace lorsque nous procédons à la définition opérationnelle de cet enseignement ? Quels niveaux ont-ils ? Quelles sont leurs caractéristiques essentielles ? Quelles caractéristiques ont le plus d'influence ? Comment se manifestent-elles dans les divers contextes de notre système d'enseignement général ? Où sont les preuves de l'effet de ces environnements et/ou de leurs éléments spécifiques dans des contextes spécifiques ? [**lien vers l'outil analytique concernant l'environnement d'apprentissage**]

2. Dans quelle mesure et comment les TIC sont-elles intégrées dans l'enseignement et l'apprentissage en vue d'aboutir aux résultats souhaités ? Savons-nous si l'introduction des TIC a amélioré l'efficacité de l'enseignement lorsque nous procédons à sa définition opérationnelle ? Où sont les preuves de cette amélioration ?

3. Priorités d'action

1. Sur quels atouts pouvons-nous compter pour réaliser nos objectifs en matière d'enseignement efficace ? Quels sont les domaines problématiques qui font obstacle à un enseignement efficace ?
2. Quels changements devons-nous envisager d'introduire pour continuer d'améliorer les résultats du processus d'enseignement ? Quels autres domaines clés au-delà de la salle de classe faudrait-il intégrer dans nos plans de réforme et d'amélioration ?
3. Quelles lacunes, dans nos connaissances actuelles, devrions-nous combler pour pouvoir élaborer une politique et une stratégie fondées sur des données factuelles afin d'améliorer l'enseignement dans nos écoles et atteindre l'objectif d'éducation de qualité pour tous ?
4. Quelles actions devrions-nous entreprendre pour surmonter les contraintes prioritaires et combler ces lacunes dans nos connaissances ?

VII. OUTIL ANALYTIQUE : ÉVALUATION

1. Introduction

La nature et l'ampleur des résultats d'apprentissage qu'il convient d'obtenir aux différents niveaux du système d'enseignement général, et les moyens qui doivent permettre d'y aboutir, sont habituellement formulés dans le programme d'études. Ce dernier est aussi habituellement soumis aux objectifs et aux priorités nationaux du développement (**outil analytique relatif à la pertinence et à la réactivité**). Les processus d'enseignement [**outil analytique relatif à l'enseignement**] et d'apprentissage [**outil analytique relatif à l'apprentissage**] rendent ces résultats opérationnels et leurs permettent d'être suivi d'effets. L'évaluation vérifie si les résultats prescrits ont été obtenus, mais elle peut aussi faire partie des intrants nécessaires pour que l'apprentissage puisse se produire et/ou qu'il soit guidé. La mesure dans laquelle les résultats prescrits [**outil analytique relatif aux compétences**] ont été obtenus reste un signal dominant¹⁸, mais non exclusif, de la qualité de l'éducation, ainsi que de l'efficacité de la mise en œuvre des programmes, de l'enseignement et de l'apprentissage. Autrement dit, les procédures d'évaluation ne peuvent habituellement saisir qu'un nombre limité d'éléments de l'apprentissage qui a eu lieu, dans des domaines précis, tels que, par exemple, l'alphabétisation et la numération.

L'évaluation en elle-même est un processus éducatif divers. Elle varie en fonction des buts poursuivis (**note technique VII.1**), des formes d'évaluation¹⁹ et des domaines d'évaluation. Il convient, en premier lieu, d'opérer une distinction entre l'évaluation *pour* l'apprentissage et l'évaluation *de* l'apprentissage. La première renvoie à la fonction de l'évaluation en tant que processus éducatif. Dans ce cadre, les retours d'information vers l'apprenant sont essentiels²⁰. Il n'en reste pas moins qu'au niveau systémique, l'évaluation de l'apprentissage est aussi un moyen crucial d'apprécier la réussite du système éducatif dans son ensemble. Au niveau systémique, l'évaluation de l'apprentissage peut également produire des enseignements (politiques) qui permettront d'améliorer la performance du système, si bien qu'à ce niveau aussi peut s'effectuer une « évaluation pour l'apprentissage » (bien qu'on n'utilise généralement pas cette expression pour parler de l'apprentissage systémique). Ces évaluations à grande échelle se servent alors généralement, en plus des tests habituels, d'instruments d'évaluation des facteurs associés à l'apprentissage, s'appuyant habituellement sur un cadre tel que le modèle générique CIPP (« CIPP » pour contexte, intrants, processus, produits, voir la figure 2 dessous), utilisé, par exemple, par le Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation (LLECE).

18 Il est généralement important de souligner que l'évaluation a non seulement une fonction descriptive (elle renseigne sur l'état du système), mais aussi une fonction normative. Il existe en effet un mécanisme reconnu d'apprentissage et d'enseignement en vue du test. Cela peut se produire à la fois au niveau local et national. Ce phénomène n'est pas intrinsèquement négatif, mais l'« évaluateur » devrait en être conscient pour pouvoir guider efficacement le processus d'apprentissage et d'enseignement. S'agissant des évaluations internationales, c'est ce qu'on a appelé « l'effet PISA » (les mécanismes de mise en œuvre étant orientés de façon à parvenir aux résultats visés par PISA).

19 Outre ses buts, les cibles de l'évaluation peuvent aussi varier considérablement. Par exemple, pour évaluer la performance systémique dans son ensemble, on procède à l'évaluation des élèves. Mais dans ce cas, ce ne sont les élèves qui sont visés : c'est le système (voir les cibles de l'évaluation à la figure Z).

20 William, D. (2010). « The role of formative assessment in effective learning environments ». In : H. Dumont, D. Istance et F. Benavides (éds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 135-159). Paris : OCDE.

Fig. 1 : Cibles de l'évaluation éducative

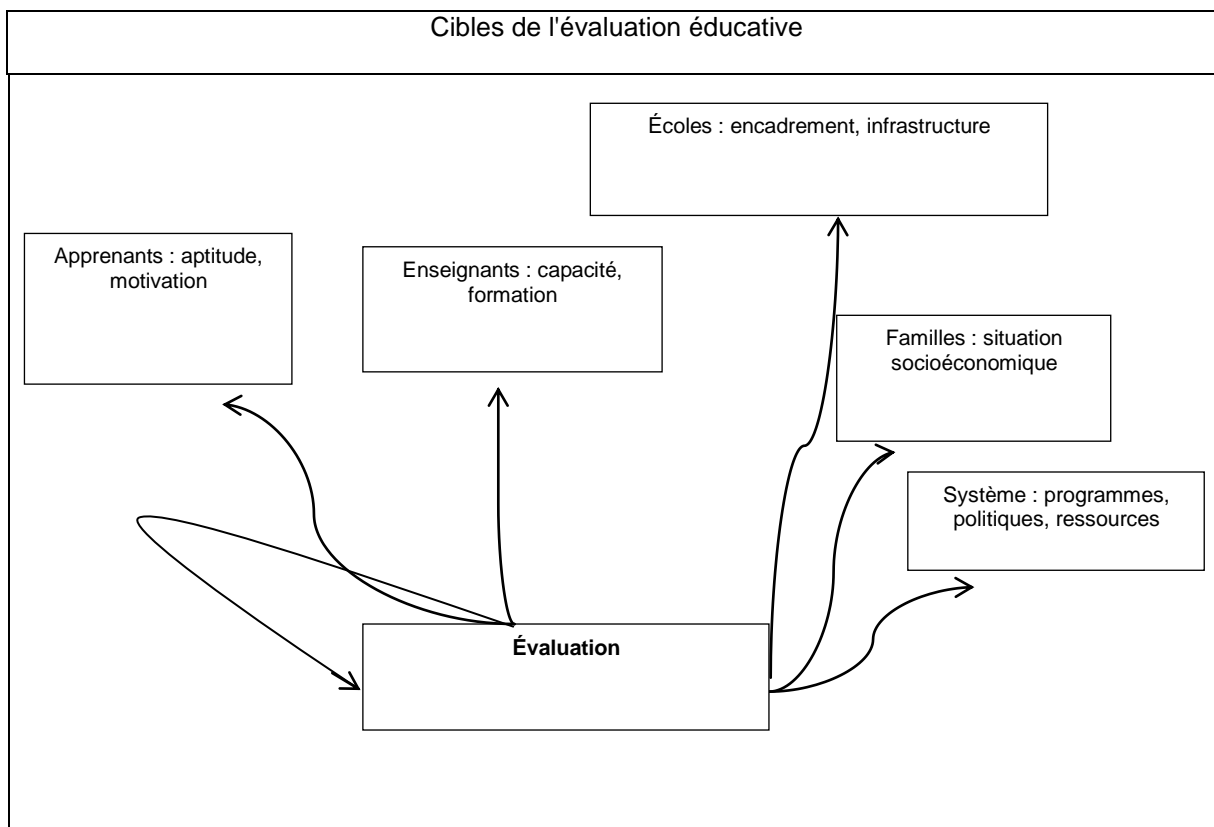
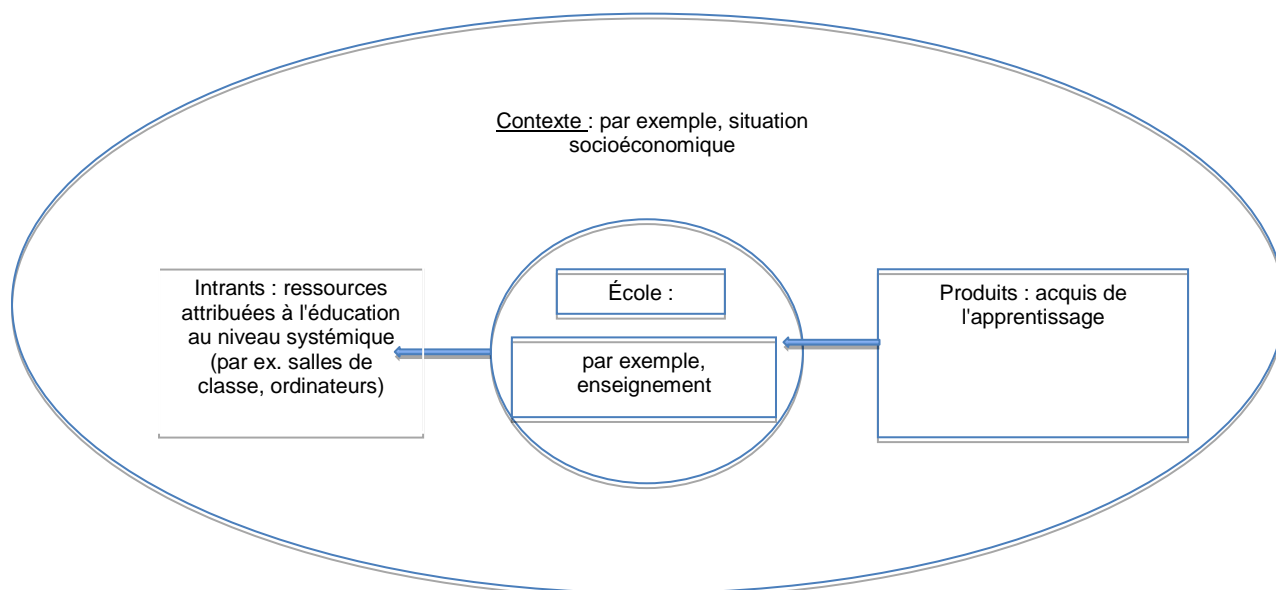


Fig. 2 Le modèle générique CIPP du LLECE



Cet outil analytique [voir la version intégrale pour plus de détails]²¹ vise à aider les utilisateurs à diagnostiquer si (et dans quelle mesure) le système d'évaluation existant figure parmi les obstacles qui nous empêchent d'atteindre les objectifs souhaités et/ou déclarés en matière de qualité de l'éducation. La question principale à poser lors du diagnostic de nos

21 [Hyperlien vers la version plus longue du présent outil.](#)

systèmes d'évaluation est la suivante : **comment les évaluations contribuent-elles à améliorer la qualité de notre système éducatif et l'efficacité de l'apprentissage** ? Le diagnostic répond à cette problématique en posant quelques questions clés concernant les politiques, les cadres et les méthodes d'évaluation existants, les mécanismes de mise en œuvre, et les dispositifs permettant de tirer les enseignements appropriés des résultats de l'évaluation, pour qu'ils servent à l'amélioration des différents aspects des processus et résultats de l'éducation.

2. Diagnostic et analyse

Politiques, cadres et méthodes d'évaluation

1. Disposons-nous d'un document national précisant notre stratégie, nos politiques ou l'orientation suivie en matière d'évaluation de l'éducation ? Si oui, est-il récent ? Quels sont les niveaux éducatifs (selon la nomenclature de la CITE, mais aussi en termes de localisation – locale, nationale, régionale) et les matières que couvre ce document ? A-t-il fait l'objet d'une évaluation ?

2. Dans quelle mesure le choix des buts, cibles et matières à évaluer, par exemple dans le cadre des évaluations nationales, est-il directement lié à ce que le pays considère comme important en termes de résultats d'apprentissage pour ses apprenants, et *non* uniquement en termes de ce qu'il est facile d'évaluer ? (**note technique VII.2**) [**outil analytique relatif aux compétences**] [**outil analytique relatif aux programmes**]

3. Quels ont été les critères utilisés pour décider de la couverture de l'évaluation et du niveau auquel sont conduites les évaluations nationales ? Ces critères sont-ils reliés à des buts et des objectifs d'évaluation clairs ? Sait-on si la couverture et les niveaux où ces évaluations sont menées contribuent à l'amélioration de la qualité du système éducatif ?

4. En général, quelle est l'efficacité de l'évaluation dans ce pays ? Quels sont les buts poursuivis ? Est-elle inclusive ? De quelle manière ? Quelles preuves avons-nous de cela ? Savons-nous où se situe le système en termes de résultats à chaque niveau ? [**outil analytique relatif à l'équité et à l'inclusion**]

Mise en œuvre de l'évaluation

1. S'il existe une politique d'évaluation de l'éducation, a-t-elle été mise en œuvre/appliquée ? Comment le savons-nous ? À quels niveaux l'évaluation est-elle mise en œuvre ? Quels sont les objectifs poursuivis ?

2. A-t-on des preuves que la mise en œuvre des évaluations respecte des règles de bonne pratique, y compris en matière d'inclusivité ? Sur quoi se base-t-on pour le dire ? [**outil analytique relatif à l'équité et à l'inclusion**]

3. Qui effectue les évaluations ? Cela varie-t-il selon les types d'évaluation ?

4. Comment les tests sont-ils conceptualisés (comment les différents items sont-ils préparés) et sur quelle base conceptuelle s'appuie-t-on pour ce faire (s'agit-il, par exemple, d'une analyse des programmes ou l'accent est-il mis sur les « compétences utiles dans la vie courante ») ? Quelles **méthodes** et techniques **psychométriques** sont-elles utilisées pour classer les différents items²², et dans quelle mesure prend-t-on les caractéristiques de ces

22 La difficulté et la discrimination sont les principales caractéristiques psychométriques des items, mais il y en a d'autres. La difficulté est souvent établie selon un ordre « croissant » en fonction de la méthode

derniers en compte dans la conception des tests ? Utilise-t-on des items ouverts et fermés ? S'agissant de la conceptualisation du test, a-t-on accès à une combinaison homogène de tests normalisés et non normalisés ? (**note technique VII.3, évaluation alternative**)

5. Les évaluations mesurent-elles aussi les « facteurs associés » qui facilitent l'analyse (prenant en compte, par exemple, l'âge, le genre, la situation socio-économique et autres informations contextuelles) ? [**outil analytique relatif à l'équité et à l'inclusion**]

6. Les données sont-elles traitées et entrées dans un système d'information centralisé ? De quelle manière ?

7. Comment savons-nous que notre participation aux évaluations qualitatives internationales (LLECE, PISA, SACMEQ et autres) nous aide à apprécier la qualité de notre système éducatif ? Quelle a été notre expérience des évaluations internationales, et celles des autres ? Si nous n'y avons pas participé, s'agissait-il d'une décision délibérée, et si oui, pourquoi ?

Utilisation des résultats de l'évaluation

1. De quels mécanismes disposons-nous pour que l'appréciation des résultats de l'évaluation ait quelque influence sur les politiques et les pratiques éducatives (au niveau de la salle de classe, de l'école, au niveau régional et national) ? Utilisons-nous fréquemment ces mécanismes ? Qu'est-ce qui prouve que nous effectuons ces évaluations à dessein et de manière systématique ? [**outil analytique relatif à la pertinence**] [**outil analytique relatif à la gouvernance**]

2. Comment interprétons-nous les conclusions finales de ces évaluations, et comment veillons-nous à ce que les évaluations de l'éducation aient l'impact escompté en matière d'amélioration de la qualité du système éducatif et de l'efficacité de l'apprentissage ? Communiquons-nous nos conclusions de façon à nous concentrer sur ce que nous pourrions améliorer ? Comment les données relatives aux résultats sont-elles reliées à d'autres variables, telles que les données financières, qui permettent des analyses rigoureuses ? [**outil analytique relatif au financement**]

3. Les résultats des évaluations sont-ils publiés et disponibles ? Qui peut les consulter (met-on par exemple les résultats individuels des élèves à la disposition des parents ou tuteurs, rend-on le classement des écoles accessible au public, etc.) ? [**lien vers l'outil analytique relatif à la gouvernance**]

3. Priorités d'action

1. Quelles sont les domaines clés à aborder de façon urgente pour que l'évaluation contribue à la qualité de notre système éducatif ?

2. Quelles lacunes, dans nos connaissances actuelles, devrions-nous combler pour que nos politiques et nos pratiques reposent sur des données factuelles en matière d'évaluations scolaires et nationales ?

3. Quelles sont les actions à entreprendre pour surmonter les contraintes prioritaires et combler ces lacunes dans nos connaissances ?

de recherche. Ce processus s'appelle « l'étalonnage de l'item ». De nouveaux modèles d'échelonnage, tels que 2PL et 3 PL, gagnent en importance.

VIII. OUTIL ANALYTIQUE : PROGRAMMES

1. Introduction

Le programme d'études est un empaquetage systématique et délibéré de compétences (connaissances, savoir-faire et attitudes reposant sur des valeurs) que les apprenants sont censés acquérir grâce à des expériences organisées d'apprentissage, proposées dans un cadre formel ou non formel (**note technique VIII.1 : différentes définitions du programme**). Un bon programme joue un rôle important, en forgeant des compétences d'apprentissage tout au long de la vie, ainsi que des attitudes et des savoir-faire sociaux tels que la tolérance et le respect, la gestion constructive de la diversité, la gestion pacifique des conflits, la promotion et le respect des droits de l'homme, l'égalité des sexes, la justice ou l'inclusivité. Mais le programme contribue aussi au développement de compétences réflexives et à l'acquisition de connaissances utiles que les apprenants devront appliquer au cours de leurs études, de leur vie quotidienne et de leurs carrières. Les programmes sont aussi de plus en plus sollicités pour appuyer le développement personnel de l'apprenant, dont il aide à renforcer l'estime de soi, la confiance en soi, la motivation et les aspirations. L'éducation a aussi de nombreux et nouveaux défis à relever, qui pèsent sur les programmes : nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), compréhension interculturelle, développement durable, apprentissage du vivre ensemble, lutte contre le VIH et le sida, compétences nécessaires dans la vie courante, développement des compétences pour la vie. Parce qu'ils sont chargés de guider les acteurs et les parties prenantes de l'éducation, des documents et des matériels curriculaires clairs, inspirés et motivants jouent un rôle important dans la qualité de l'éducation. Les programmes sont appliqués par les enseignants, mais sont aussi fonction de la qualité des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, des matériels d'apprentissage et de l'évaluation. Plusieurs outils analytiques du Cadre de bilan-diagnostic de la qualité de l'enseignement général de l'UNESCO (GEQAF) traitent de l'application des programmes et des questions s'y rattachant : cet outil analytique n'en est qu'un parmi d'autres [**lien vers les outils analytiques relatifs aux enseignants, à l'enseignement et à l'apprentissage**].

Cet outil [voir la version intégrale pour plus de détails] a pour but d'aider les autorités nationales de l'éducation (concepteurs et spécialistes des programmes, formateurs d'enseignants, spécialistes de l'évaluation) à passer leur « système » curriculaire au crible afin de repérer les points d'appui, ainsi que les défauts et faiblesses qui font obstacle à la qualité de l'éducation. **La question principale que cet outil analytique s'emploie à poser est la suivante : nos programmes actuels nous permettent-ils de doter nos apprenants de compétences (connaissances, savoir-faire et attitudes reposant sur des valeurs) réellement adaptées à la société que nous envisageons de construire et aux défis que les populations auront à relever aujourd'hui et demain ?** On peut y répondre en examinant la conformité des programmes aux objectifs nationaux de développement, l'efficacité des politiques curriculaires ainsi que les processus d'élaboration, de conception et de planification des programmes. Le suivi et l'évaluation de leur mise en œuvre et leur réactivité par rapport aux nouveaux défis et exigences sont aussi un élément crucial. La rubrique « diagnostic et analyse » qui suit énumère les questions clés qu'il conviendra de poser à chaque étape de l'élaboration des programmes et de leur mise en œuvre, afin d'encourager un débat structuré sur les principaux problèmes et l'impact des programmes sur la qualité de l'éducation.

2. Diagnostic et analyse

Pertinence des programmes par rapport au développement

1. Quels objectifs le pays ou la communauté poursuivent-ils en matière de développement personnel des apprenants et de bien-être et de progrès de la société ? Dans quelle mesure les programmes reflètent-ils cette vision de l'éducation ?
2. Quels sont les mécanismes assurant la conformité des programmes aux politiques et aux stratégies de développement national ? A-t-on des preuves de leur bon fonctionnement ?
3. Les compétences clés/centrales/transversales identifiées dans les programmes sont-elles conformes aux objectifs poursuivis par les politiques éducatives ? Qu'est-ce qui indique que ces compétences clés ont été au cœur de l'élaboration des programmes ? **[lien vers l'outil analytique relatif aux compétences]**
4. Comment les parties prenantes de l'éducation (enseignants, apprenants, secteur privé, société civile) sont-elles associées à l'élaboration de la vision curriculaire et de politiques curriculaires adaptées ? A-t-on des preuves de l'impact positif de cette participation ? **[lien vers l'outil analytique relatif à la gouvernance]**

Planification, conception et contenus curriculaires

1. Dispose-t-on d'informations attestant que l'élaboration des programmes est menée et guidée conformément à la vision et aux normes de qualité éducatives et curriculaires ? (À savoir, existe-t-il des instituts ou agences et des personnels connus et reconnus du grand public, chargés de mener ce processus d'élaboration ? Des principes directeurs ont-ils été développés pour guider le processus de conception, d'écriture, de pilotage, de mise en œuvre et de révision des programmes ? Ces principes directeurs tiennent-ils compte des résultats des processus d'évaluation des programmes ? Les programmes d'études figurent-ils dans des documents publics, tels que les cadres curriculaires, les programmes par matière, les manuels scolaires et les guides de l'enseignant, les guides de l'évaluation ? Comment les parties prenantes sont-elles associées à tout cela ?) **(Pratique prometteuse VIII.1, Bosnie-Herzégovine)**
2. Qu'est-ce qui indique que les programmes s'appuient sur des concepts et des approches de l'apprentissage bien à jour et que son contenu a été dûment choisi et organisé ? (À savoir, l'accent est-il placé sur la centralité de l'apprenant et sur un apprentissage global ou holistique ? A-t-on organisé les programmes par thèmes d'apprentissage de façon à assurer une continuité et des interconnexions sensées entre les matières, et le caractère équilibré et intégré des programmes ? Sont-ils adaptés à l'âge et au stade de développement des apprenants ? A-t-on prévu un tronc commun et des spécialisations ? Quel parti tire-t-on des TIC et de l'apprentissage électronique pour améliorer la qualité des programmes et de l'apprentissage ?) **[lien vers les outils analytiques portant sur l'enseignement, l'apprentissage, l'équité et l'inclusion] (note technique VIII.2, en quoi consiste un programme de qualité)**
3. Comment les questions transversales et émergentes sont-elles couvertes dans le programme ? (À savoir, quelles sont les questions « courantes » qu'il convient d'aborder ? Comment intégrer des questions telles que l'égalité entre les sexes, les droits de l'homme et l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable (EDD), l'apprentissage du vivre ensemble (éducation à la paix, compréhension interculturelle), le VIH et le SIDA, les compétences nécessaires dans la vie courante, la préparation pour la vie et le travail ? Comment faire en sorte que le programme reste ouvert et flexible pour pouvoir aborder les questions nouvelles et émergentes ? etc.) **(Pratique prometteuse VIII.2, Viet Nam)**

4. Comment assurer un juste équilibre entre la nécessité d'apporter des compétences de base (lecture, écriture, numération), la nécessité d'insuffler des connaissances dans différentes matières et la nécessité d'aborder les questions transversales et émergentes, telles que l'apprentissage du vivre ensemble et l'EDD ? (note technique VIII.3, fixer le contenu des programmes), (Pratique prometteuse VIII.3 Botswana)

Mise en œuvre, suivi et évaluation des programmes

1. Quelles données attestent du rôle effectif joué par les enseignants et les élèves pour définir et mettre en œuvre les programmes ? (À savoir, les enseignants sont-ils suffisamment formés et ont-ils une bonne compréhension des programmes ? Sont-ils invités à participer à leur élaboration ? Sont-ils préparés à de nouveaux rôles, en tant que facilitateurs, conseillers et modérateurs, et concepteurs de programmes ? Et les élèves, sont-ils préparés à participer à la sélection et à la structuration de leurs activités d'apprentissage ?)

2. Qu'est-ce qui indique que la mise en œuvre des programmes est soutenue par des environnements d'apprentissage favorables ? Quelles preuves a-t-on que les écoles font des efforts pour améliorer leurs environnements d'apprentissage ? (À savoir : stratégies de communication, participation des élèves, accès renforcé aux équipements et aux ressources d'apprentissage, conseils d'orientation, ethos et esthétique scolaires) **[lien vers l'outil analytique relatif à l'environnement d'apprentissage]**

3. Dans quelle mesure les évaluations répondent-elles aux objectifs poursuivis par les programmes ? Quels éléments d'évaluation ont gêné la mise en œuvre des programmes et donc à la qualité de l'éducation ? **[lien vers l'outil analytique relatif à l'évaluation]**

4. Existe-t-il un système national de suivi et d'évaluation des processus curriculaires et comment le sait-on ? A-t-il été utilisé pour le développement permanent des programmes ? Qu'est-ce qui indique que l'évaluation des programmes et des manuels qui leur sont associés a pesé sur leur révision ? **[lien vers les outils analytiques relatifs à l'enseignement et l'apprentissage]**

5. Quelles actions sont en cours pour encadrer les développements futurs en matière d'apprentissage et de programmes ? (À savoir, projets de recherche nationaux et/ou internationaux, conférences nationales, organisation de forums et d'équipes de travail chargés de définir les politiques curriculaires à long terme).

3. Priorités d'action

1. Quels sont les principaux domaines et les contraintes à aborder de manière urgente pour améliorer largement la qualité de nos programmes ?

2. Quelles sont les lacunes, dans nos connaissances actuelles, que nous devons combler pour pouvoir appuyer sur des données factuelles nos politiques et nos pratiques en matière d'élaboration des programmes ?

3. Quelles actions devrions-nous entreprendre pour surmonter les contraintes prioritaires et combler ces lacunes dans nos connaissances ?

IX. OUTIL ANALYTIQUE : APPRENANTS

1. Introduction

L'outil analytique relatif aux compétences met l'accent sur les résultats de l'apprentissage – signalant les compétences acquises – comme le témoin ultime de la qualité du système éducatif et de l'efficacité de l'apprentissage. Les apprenants sont par ailleurs les « producteurs ultimes » des résultats de l'apprentissage, puisque ce sont eux qui acquièrent les compétences. Tous les autres éléments – enseignants, programmes, environnement d'apprentissage – du Cadre de bilan-diagnostic de la qualité de l'enseignement général (GEQAF) de l'UNESCO visent à aider les apprenants à produire les résultats souhaités. Le GEQAF soutient une vision de l'apprenant selon laquelle ce dernier est non seulement le bénéficiaire de ces facilitateurs, mais aussi « l'agent auto-bénéficiaire », le « bienfaiteur » et la « ressource humaine première » dont dépend l'efficacité de tout système éducatif de qualité. Pourtant, la plupart des systèmes éducatifs considèrent les apprenants comme des bénéficiaires qu'il convient d'influencer, d'aider et/ou de développer. Or, si les apprenants ont besoin d'être soutenus, rien ni personne ne peut apprendre à leur place, et aucun apprentissage ne peut se produire sans le concours « auto-bénéficiaire » de l'apprenant. Il est donc essentiel de considérer les apprenants comme les ressources humaines premières et autonomisées des systèmes éducatifs de qualité pour pouvoir atteindre et maintenir une éducation de qualité et un apprentissage efficace.

Comme toute entreprise de production tributaire de ses ressources humaines, les entreprises éducatives ont besoin d'investir de manière intelligente et stratégique dans les apprenants, qui sont leurs premiers producteurs. L'accumulation des données de recherche sur l'éducation en général et l'apprentissage en particulier suggère que pour qu'ils soient des agents auto-bénéficiaires efficaces, les apprenants ont besoin de différentes formes de facilitation à tous les stades de leur existence. Les progrès de la recherche globale sur le cerveau, et notamment sur sa plasticité, par exemple, devraient guider non seulement le montant et la nature des investissements, mais aussi la nature de ceux qui vont permettre à l'apprenant de mener à bien efficacement le processus d'apprentissage [**note technique IX.1, recherche cérébrale et différents besoins de l'apprenant selon son âge**]. Nous savons aujourd'hui que les investissements consentis dans le développement holistique de l'enfant [**note technique IX.2, programme HEDCI**] entre la naissance et 8 ans sont un facteur clé d'efficacité de l'apprenant sa vie durant. En investissant dans le développement précoce de l'enfant, on investit dans les ressources les plus efficaces dans l'immédiat et à long terme [**note technique IX.3, rendements multisectoriels des investissements effectués dans les premières années de l'enfant**], et c'est un départ précoce vers une croissance partagée et un développement inclusif [**note technique IX.4, données concernant le développement inclusif**]. Dans le même temps, la recherche sur la plasticité du cerveau dégage aussi des possibilités d'apprentissage aux âges tardifs [**lien vers l'outil analytique relatif aux apprenants tout au long de la vie**]. Le Programme Alimentaire Mondial a calculé que les gouvernements de la région latino-américaine et caraïbe se privaient d'importantes recettes, par suite d'une sous-réalisation du marché de la main d'œuvre et de résultats d'apprentissage insuffisants, dûs aux déficiences alimentaires²³.

D'autres informations dans ce sens nous sont fournies par les sciences sociales et comportementales, la philosophie (en particulier l'épistémologie), la sociologie, l'anthropologie et la psychologie, et notamment la psychologie de l'apprentissage. La psychologie de l'apprentissage et l'épistémologie disent clairement, l'une comme l'autre,

23 Rodrigo Martínez et Andrés Fernández, *The cost of hunger: Social and economic impact of child under-nutrition in Central America and the Dominican Republic*, Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPALC), février 2008.

quels sont les meilleurs moyens de faciliter l'efficacité de l'apprenant et de placer ce dernier au centre de l'éducation en général et de la pédagogie en particulier. L'apprenant doit être au cœur de la relation pédagogique, et, à cet égard, un concept clé est celui de l'autonomisation. Il s'agit de créer un environnement d'apprentissage susceptible d'autonomiser l'apprenant de façon qu'il ait une connaissance suffisante de ses besoins personnels pour pouvoir aller chercher l'apprentissage nécessaire, et acquière l'énergie ou le pouvoir, la confiance en soi et la force, de prendre sa vie en mains et de maîtriser son parcours d'apprentissage, en surmontant les barrières et les obstacles [**note technique IX.5, pédagogie centrée sur l'apprenant et épistémologie**]

Quelle que soit l'origine de la diversité des apprenants, l'approche de l'éducation fondée sur les droits, le respect des droits de l'homme et l'impératif d'équité sociale accorde à tous les apprenants le droit à une éducation de qualité. Aussi le GEQAF considère-t-il l'équité et l'inclusion comme une des marques d'**un système d'enseignement général de qualité [lien vers l'outil analytique relatif à l'équité et l'inclusion]**. Des systèmes d'enseignement général de bonne qualité s'adaptent à la diversité des apprenants quelle qu'en soit la source. Ne pas répondre à la diversité des apprenants constitue non seulement une violation des droits de l'homme, mais une offense au droit à l'éducation.

Cet outil analytique [voir la version intégrale pour plus de détails] vise à soutenir les efforts consentis par les États membres pour placer **l'apprenant au centre** de l'entreprise éducative en tant que premier producteur des compétences et des résultats d'apprentissage attendus. Il aide les États membres à analyser dans le détail la diversité des apprenants et à en tirer les conclusions susceptibles de les aider à devenir des apprenants efficaces et efficaces. Pour le GEQAF, produire des apprenants tout au long de la vie ou des individus capables d'apprendre leur vie durant est sans doute le plus beau résultat auquel devrait tendre un système d'enseignement général de bonne qualité. La question principale que pose cet outil analytique est la suivante : **quels sont les principaux obstacles qui empêchent nos apprenants, quels que soient leur âge et leur origine, de devenir et de continuer d'être des apprenants efficaces et efficaces tout au long de leur vie, et comment surmonter ces obstacles ?**

2. Diagnostic et analyse

Perception ou vision de l'apprenant

1. Quelle perception, formelle ou officielle, avons-nous de nos apprenants ? [**note technique IX.6, différentes perceptions des apprenants**] Qui participe à sa formulation ? Ceux qui devraient y participer y sont-ils réellement associés ? Où sont les preuves de leur participation ? Quels sont les facteurs modifiant notre perception des apprenants ? Quels sont les principaux marqueurs de ce changement et où trouve-t-on les informations concernant cette nouvelle perception ?

Connaître nos apprenants et répondre à leurs besoins

1. Comment nous informons-nous sur la diversité de nos apprenants et comment l'intégrons-nous ? Quels sont les facteurs clés de cette diversité ? Comment ces facteurs varient-ils d'un contexte national à l'autre ? Utilisons-nous les données d'évaluation pour nous informer sur nos apprenants et sur leurs besoins ? (Les évaluations peuvent, par exemple, indiquer que certains apprenants rencontrent des difficultés dans leur apprentissage.)

2. Où sont les preuves que nous connaissons la diversité de nos apprenants ? Comment tenons-nous ces connaissances à jour ? Qui détient ces connaissances et comment les obtient-il ? Comment choisissons-nous ceux qui devraient les détenir ?

3. Nos connaissances concernant leur diversité sont-elles utilisées pour apporter un soutien différencié à l'efficacité des apprenants ? Comment ? Où se trouvent les preuves de ce soutien différencié ? Quelles sont les différentes sources de soutien apporté aux apprenants ? Qu'est-ce qui atteste qu'il est suivi d'effets ? Comment vérifions-nous l'impact du soutien apporté aux divers apprenants et comment assurons-nous et préservons-nous l'équité de l'efficacité des apprenants dans l'apprentissage ? Quels moyens utilisons-nous pour évaluer l'efficacité des apprenants ? Quels mécanismes utilisons-nous pour répondre aux besoins des divers apprenants ? **[note technique IX.5, mécanismes potentiels et pratiques prometteuses]**

4. Quel rôle prennent les divers types d'apprenants dans la définition de leurs besoins d'apprentissage et comment y répondre de la meilleure façon ? Comment intégrons-nous le point de vue des apprenants dans les systèmes d'éducation et d'apprentissage ? Qu'est-ce qui atteste de l'impact de cette intégration ?

3. Priorités d'action

1. Quels sont les principaux défis et les contraintes prioritaires à surmonter pour apporter un soutien équitable et efficace à chaque apprenant, de façon à faire de lui un apprenant toujours efficace et efficient ?

2. Quelles sont les lacunes, dans nos données, connaissances et informations, qui nous empêchent de répondre de manière efficace et équitable aux besoins divers des apprenants ? Comment les combler ?

3. Quelles sont les actions à entreprendre pour surmonter les contraintes prioritaires et ces lacunes, pour que notre système éducatif devienne centré sur l'apprenant ? De quels partenariats et de quelles ressources avons-nous besoin pour les mettre en œuvre ?

X. OUTIL ANALYTIQUE : ENSEIGNANTS/ÉDUCATEURS

1. Introduction

Les enseignants et les éducateurs sont les piliers de l'enseignement et de l'apprentissage. Aucun objectif en matière d'accès, de qualité et d'équité de l'éducation ne peut être atteint sans leur prêter une attention particulière. C'est dans la qualité des enseignants/éducateurs que se trouve la clé des écarts considérables entre les résultats d'apprentissage. Le déploiement équitable d'enseignants et d'éducateurs qualifiés pèse aussi significativement sur la distribution de ces résultats et donc sur l'équité²⁴. Les données indiquent clairement que l'accès à une éducation de qualité a généralement un plus fort impact sur les élèves les plus vulnérables ou démunis²⁵. L'affectation d'enseignants ou d'éducateurs à l'ensemble des écoles et établissements d'enseignement est donc un moyen important de résoudre le problème de l'iniquité. Alors qu'ils se voient attribuer des rôles nouveaux et plus complexes, nous devons disposer de stratégies cohérentes et adaptées de sélection, de formation et de développement professionnel continu des enseignants et éducateurs, afin de pouvoir apporter à ceux qui sont chargés d'instruire les connaissances, compétences, attitudes et valeurs nécessaires, et de les retenir dans la profession. **[lien vers les outils analytiques relatifs aux apprenants, à l'apprentissage et à l'enseignement]**

Cet outil analytique est axé sur les enseignants/éducateurs, en tant que sous-système crucial pour la réussite ou l'échec des pays à réaliser l'objectif d'une éducation de qualité pour tous. Il figure parmi les 15 outils du Cadre de bilan-diagnostic sur la qualité de l'enseignement général (GEQAF), conçu par l'UNESCO pour aider les États membres à évaluer l'ensemble des éléments de leur système éducatif en vue d'en améliorer la qualité et l'équité. Il est à rapprocher, en particulier, des outils analytiques relatifs aux processus d'enseignement et d'apprentissage, et devrait donc être utilisé en complément de ceux-ci. Cet outil analytique [voir la version intégrale pour plus de détails] est conçu pour guider la réflexion, non pour prescrire tel ou tel choix, ou telle ou telle méthode d'analyse de la question des enseignants et éducateurs et de la qualité de l'éducation. **La question principale que cet outil analytique s'emploie à poser est la suivante : dans quelle mesure le sous-système des enseignants/éducateurs est-il une cause majeure du manque de qualité dont souffre notre système éducatif ?** On peut y répondre par une analyse détaillée et une réflexion approfondie sur les systèmes et les mécanismes dont nous disposons pour attirer des individus adéquats et motivés vers la profession d'enseignant, pour sélectionner et préparer les candidats, les recruter, les déployer, les retenir et les gérer efficacement en vue d'apporter une éducation de qualité. À chacune de ces cruciales étapes, de l'entrée initiale dans la profession à la fourniture d'une éducation de qualité, des questions clés doivent être posées, afin d'identifier les facteurs permettant à nos enseignants/éducateurs d'apporter à nos apprenants une éducation de qualité. Les diagnostics portés sur le sous-système des enseignants/éducateurs faciliteront l'identification de nos points forts, mais aussi des faiblesses et des lacunes auxquelles il faudra remédier. Le bilan et le diagnostic de ces forces et de ces défis devraient déboucher sur la formulation de plans d'action axés sur les difficultés les plus redoutables, dont la solution a le plus de chances de placer le système éducatif sur la voie de la qualité et de l'équité.

24 Scheerens J. 2004, « Review of school and instructional effectiveness research », document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005.

25 UNESCO (2006). *Les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux d'ici 2015*. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO.

2. Diagnostic et analyse

Entrée dans la profession enseignante

1. Qui est attiré par la profession enseignante et pourquoi ? Avons-nous des données concernant le profil des candidats à la formation d'enseignant ou d'éducateur ? **[Pratique prometteuse X.1, exemples de pays qui sont parvenus à attirer les meilleurs étudiants vers la carrière enseignante]**
2. Nos critères de sélection pour la formation d'enseignant/éducateur (qualification minimale, attitudes et valeurs, motivation, etc.) et nos modes de sélection (examen, entretien, etc.) reflètent-ils fidèlement le type d'enseignants/éducateurs que nous souhaitons former ?

Formation des enseignants/éducateurs

1. Quel est le profil des formateurs d'enseignants/éducateurs ? Comment sont-ils formés, recrutés, rémunérés ? Le financement des instituts de formation reflète-t-il le rôle central joué par la formation des enseignants/éducateurs dans une éducation de qualité ? **[lien vers l'outil analytique relatif au financement]**
2. L'évaluation des enseignants/éducateurs est-elle le fidèle reflet des compétences qui sont attendues des nouveaux enseignants/éducateurs ? La formation pratique fait-elle l'objet d'une évaluation ? Quelles sont les modalités de ces évaluations ?
3. Avons-nous vérifié l'efficacité de nos programmes de formation à doter les enseignants/éducateurs des connaissances et des compétences attendues ? Existe-t-il une analyse de l'influence des enseignants/éducateurs sur la réussite des élèves ? **[Pratique prometteuse X.2]**
4. Les programmes de formation en cours d'emploi et de formation professionnelle continue ont-ils fait la preuve de leur efficacité à relever les normes de qualité de nos enseignants/éducateurs ? Qu'en savons-nous vraiment ? **[Pratique prometteuse X.3]**

Recrutement, déploiement et rétention des enseignants

1. Quels sont les mécanismes existants pour attirer et retenir dans l'enseignement les personnes les plus qualifiées ? **[lien vers l'outil analytique relatif au financement de la qualité]** Se sont-ils révélés efficaces ? Quel est l'ampleur de la déperdition dans notre pays ? Pourquoi les enseignants/éducateurs quittent-ils la profession ?
2. Existe-t-il des mécanismes visant à reconnaître et récompenser les meilleurs enseignants/éducateurs pour leur enseignement ? **[lien vers l'outil analytique relatif au financement]**
3. Les enseignants/éducateurs sont-ils déployés équitablement dans l'ensemble des niveaux éducatifs, des lieux d'apprentissage et conformément aux consignes curriculaires ? Quels sont les mécanismes existants pour assurer le déploiement équitable des enseignants/éducateurs ? Sont-ils appliqués de façon cohérente ? **[lien vers l'outil analytique relatif à l'équité et l'inclusion]**

Gestion des enseignants/éducateurs

1. Quels sont les mécanismes existants pour soutenir les enseignants/éducateurs à tous les instants de leur carrière ? Entretiennent-ils leur motivation et les encouragent-ils à mieux faire ?

2. Quelles sont les formes de supervision et d'évaluation de la performance existantes et quelle est leur efficacité ? [**lien vers l'outil analytique relatif à la gouvernance**]

3. Dans quelle mesure les enseignants/éducateurs participent-ils à la planification et à la prise décision, à tous les niveaux du système éducatif ? [**pratique prometteuse X.4**]

3. Priorités d'action

1. Quelles sont les domaines clés et les contraintes qu'il convient d'aborder de façon urgente pour améliorer largement la qualité de nos enseignants et éducateurs présents et futurs ?

2. Quelles lacunes devrions-nous combler, dans nos connaissances actuelles, pour appuyer nos politiques et nos pratiques sur des données factuelles ?

3. Quelles sont les actions à entreprendre pour surmonter les contraintes prioritaires et combler ces lacunes dans nos connaissances ?

4. Qui fait quoi et quand ? Quel mécanisme de coordination permettra d'introduire les améliorations nécessaires de manière cohérente à travers l'ensemble du système ?

XI. OUTIL ANALYTIQUE : ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE

1. Introduction

« Lorsque l'environnement est favorable, les apprenants font preuve d'une efficacité et d'une motivation plus grandes et utilisent l'apprentissage comme un moteur fondamental du changement »²⁶. Accueillir l'apprenant – enfant, jeune ou adulte – dans un environnement où il se sente en sécurité et où il puisse s'épanouir est indispensable au développement de chaque individu et de la société toute entière. Aborder la question de l'environnement de l'apprentissage d'une manière globale et systématique est encore plus crucial dans un pays aux ressources financières limitées. Ces maigres ressources devraient être investies en s'appuyant sur une définition claire de ce qui constitue un environnement d'apprentissage propice et à partir de l'évaluation précise des progrès accomplis pour le mettre en place. En dépit de l'immense variété des systèmes d'apprentissage et de la complexité des niveaux de décision, il ne faut donc pas négliger l'importance de construire des environnements d'apprentissage et d'intégrer les considérations ci-dessus dans le contexte politique national et local.

L'apprentissage s'effectue dans de multiples cadres. L'environnement d'apprentissage peut être structuré ou non, et les différents environnements d'apprentissage peuvent se compléter mutuellement. L'éducation formelle et non formelle se produit principalement dans des environnements structurés sous forme institutionnelle (écoles, centres communautaires, centres multimédias, villages/villes apprenantes, etc.). Par contre, l'éducation informelle s'inscrit à la fois dans des environnements structurés et non structurés. Cet outil analytique se concentre sur les premiers [voir la version intégrale pour plus de détails]. La question principale que cet outil analytique s'emploie à poser est la suivante : **offrons-nous à chaque apprenant un environnement qui favorise son apprentissage, sur le plan tant physique que psychosocial, et qui favorise du même coup l'amélioration de la qualité de l'éducation et de l'efficacité de l'apprentissage ?** Grâce à un ensemble de questions structurées, l'outil permet une analyse approfondie des différents aspects de l'environnement d'apprentissage, tant physique que psychosocial, ainsi que du contexte politique.

2. Diagnostic et analyse

Politiques, instruments et processus favorisant un bon environnement d'apprentissage

1. Dans quelle mesure les directives et instruments stratégiques existants assurent-ils des environnements d'apprentissage favorables ? Dans quelle mesure nos cadres législatifs sont-ils conformes avec l'objectif de création d'un environnement favorable ? Qu'est-ce qui prouve qu'ils soutiennent une approche de l'éducation fondée sur les droits (principes de disponibilité et d'accessibilité pour tous, de non discrimination, d'égalité des chances, de libertés fondamentales) ?

2. Dans quelle mesure les efforts consentis pour améliorer la qualité de l'éducation tiennent-ils compte de l'environnement d'apprentissage, en tant que facteur clé pour atteindre une éducation de qualité pour tous ? Quelles dimensions clés de cet environnement sont-ils pris en compte et à l'aide de quels instruments ?

3. Quel mécanisme permet à la communauté éducative (administrateurs, chefs d'établissement, enseignants, apprenants, conseillers, personnels de soutien, etc.) de prendre part à la définition des critères relatifs à un bon environnement d'apprentissage ?

26 (Bereiter et Scardamalia, 1989).

Comment garantissons-nous l'équilibre entre les sexes ? Ce mécanisme s'est-il révélé efficace ? Comment le savons-nous ?

4. Quel est le rôle des structures centralisées/décentralisées dans la définition d'un environnement d'apprentissage favorable ? **[lien vers l'outil analytique relatif à la gouvernance]**

5. Quelles preuves avons-nous que les politiques et les cadres et instruments législatifs existants ont amélioré efficacement l'environnement d'apprentissage ? Quels sont les mécanismes existants de collecte et d'analyse de données soutenant les mesures prises pour créer et maintenir un bon environnement d'apprentissage ?

L'environnement d'apprentissage physique

1. Quels sont les mécanismes (lignes directrices, normes, normes et règles de sécurité) en place pour encadrer le choix des sites et la construction de nos espaces d'apprentissage ? Dans quelle mesure la communauté, y compris les personnels éducatifs, les apprenants et les villageois, est-elle consultée au sujet de la planification et de la conception ? Quelles preuves avons-nous du respect de ces normes et exigences ?

[pratique prometteuse XI.1: normes et directives du Rwanda concernant l'infrastructure des écoles « amies des enfants »]

2. Comment garantissons-nous que nos espaces physiques correspondent aux exigences fixées par nos politiques et programmes de l'éducation (par ex., disponibilité des laboratoires pour l'enseignement des sciences, espaces dévolus aux TIC, etc.) ?

3. Quelles mesures concrètes avons-nous prises pour que les voies d'accès aux espaces d'apprentissage soient sûres et sans danger pour tous, notamment pour les filles et les femmes ?

4. Quelles sont les conditions physiques, dans les lieux d'apprentissage, susceptibles d'avoir un impact sur la santé des apprenants (par ex., accès à l'eau potable, sanitaires adaptés, éclairage, ventilation et chauffage, évacuation des eaux usées et humidité) ? Existe-t-il des sanitaires séparés pour les garçons et les filles ?

5. Comment répondons-nous aux besoins des apprenants handicapés ?

6. Comment assurons-nous la répartition équitable des environnements d'apprentissage physique à travers le pays (par ex. entre les zones urbaines et rurales) ? Quelles sont les preuves que l'infrastructure physique et les équipements sont répartis équitablement conformément aux objectifs stratégiques ?

7. Avec quelle efficacité les environnements physiques sont-ils utilisés et entretenus ? Cela fait-il l'objet d'un suivi rigoureux ? Qu'est-ce qui est fait pour remédier à la mauvaise gestion et au mauvais entretien des infrastructures ?

L'environnement d'apprentissage psychosocial [note technique: XI.1]

1. Quelles mesures concrètes avons-nous prises pour lutter contre les discriminations, garantir le respect de la diversité et promouvoir le vivre ensemble ? **[lien vers l'outil analytique relatif à l'équité et l'inclusion] [pratique prometteuse XI.2] : Droits, respect : l'Approche scolaire globale (Royaume-Uni)]**

2. Quelles sont les mesures en place pour protéger les apprenants, par exemple en matière de sécurité et de protection contre la violence (y compris contre les formes de punition

corporelles et humiliantes dont les enfants peuvent être l'objet) : violences physiques, **brimades**, violence mentale/psychologique, cyber-harcèlement, violence extérieure (par ex. pression des gangs, situations conflictuelles) ? Dans quelle mesure notre curriculum intègre-t-il les outils nécessaires pour combattre la violence **[pratique prometteuse XI.3]** : **Programme anti-brimades finlandais]**

3. De quelles données disposons-nous quant au type, à la forme et à l'ampleur des violences subies par nos apprenants ? Quels sont les mécanismes nationaux existants en matière de collecte de données, de suivi et d'évaluation de la violence ?

4. Quels sont les mécanismes de veille (aux niveaux national/régional/local) existant au sein de l'environnement d'apprentissage ?

5. Dispose-t-on d'une politique, d'un plan ou d'un cadre national en matière de santé et de nutrition scolaires ? Si oui, quels aspects (par ex. VIH et SIDA, malaria, déparasitage, alimentation scolaire, etc.) couvrent-ils ? Leur mise en œuvre est-elle efficace ? Quels problèmes de santé et de nutrition mériteraient l'adoption de politiques, de plans ou de cadres spécifiques ?

6. Dans quelle mesure nos politiques éducatives promeuvent-elles des innovations en matière de programmes d'orientation et de conseils qui soient durables, axés sur la demande et applicables ? Quels types de services et de domaines thématiques figurent-ils dans nos politiques en matière de programme d'orientation et de conseils ?

3. Priorités d'action

1. Quels sont les domaines clés à aborder de façon urgente pour que notre environnement d'apprentissage favorise l'accès de tous nos apprenants à une éducation de qualité ?

2. Quelles sont les lacunes à combler, dans nos connaissances actuelles, pour que nos politiques visant à apporter un environnement d'apprentissage physique et psychosocial adéquat et de qualité puissent s'appuyer sur des données factuelles ?

3. Quelles sont les actions à entreprendre pour surmonter les contraintes prioritaires et combler ces lacunes dans nos connaissances ?

XII. OUTIL ANALYTIQUE : GOUVERNANCE

1. Introduction

Comme l'a clairement montré le Rapport mondial de suivi 2009, la gouvernance (**note technique XII.1**)²⁷ est un facteur déterminant dans la création des conditions propices à un apprentissage de qualité et à l'instauration de l'équité dans l'éducation. Au niveau systémique, c'est la gouvernance qui détermine quelles politiques et priorités éducatives seront adoptées, quel volume de financement sera disponible pour l'éducation, comment les ressources seront réparties, utilisées et gérées et comment on rendra compte de tout cela, comment les pouvoirs et la direction de l'éducation seront répartis à travers les différentes strates et entre les différents acteurs au sein du système, et dans quelle mesure l'autorité de la loi et la transparence seront suffisamment préservées pour que ceux qui détiennent le pouvoir soient tenus pour responsables de leurs actes. Au niveau institutionnel, la gouvernance assure le déploiement de personnels qualifiés, motivés et responsables (enseignants ou facilitateurs, dirigeants ou gestionnaires, etc.). Elle veille à ce que les apprenants reçoivent des matériels curriculaires pertinents et d'excellente qualité, participent à l'apprentissage et bénéficient d'un soutien adapté de la part de leurs enseignants ou facilitateurs. La gouvernance donne aux diverses parties prenantes clés (parents, membres de la communauté locale, société civile, secteur privé, etc.) la possibilité de participer à la prise de décision et de contribuer aux processus d'apprentissage. Une mauvaise gouvernance peut largement contribuer à la mauvaise qualité de l'éducation et à l'inefficacité des expériences d'apprentissage.

La gouvernance éducative est faite de strates multiples, du centre au niveau communautaire, chacun des acteurs et des parties prenantes détenant des degrés variés de pouvoir, d'autorité, d'influences et de responsabilité (**note technique XII.2**)²⁸. Dans un apprentissage de qualité, chaque niveau du système a un rôle important à jouer. Pour comprendre ce qu'est la gouvernance éducative, il faut donc examiner le réseau complexe des dispositifs institutionnels ou de gouvernance mis en place pour gouverner les cadres tant formels que non formels à tous les niveaux.

Cet outil analytique fait partie du cadre global conçu par l'UNESCO en vue de dresser un bilan de la qualité du système d'enseignement général et de l'efficacité de l'apprentissage. Il vise à aider les États membres à analyser leurs structures et processus de gouvernance à tous les niveaux du système éducatif [voir la version intégrale pour plus de détails]. La question principale posée par cet outil est la suivante : **dans quelle mesure la gouvernance de notre système éducatif encourage-t-elle la réalisation et le maintien d'une éducation d'excellente qualité et d'expériences d'apprentissage efficaces ?** L'établissement du diagnostic est facilité par une liste de questions clés portant sur les principaux éléments de cette gouvernance.

2. Diagnostic et analyse

La gouvernance au niveau institutionnel

1. Les **structures de gouvernance existantes au niveau institutionnel** (administration de la petite enfance, conseils scolaires/comités de gestion scolaire, organisme d'apprentissage des adultes, prestataire d'alphabétisation des adultes, administration pénitentiaire, etc.) contribuent-elles efficacement à améliorer l'enseignement et l'apprentissage ? Quel est le

27 La note technique 1 offre une définition détaillée du concept de gouvernance.

28 La note technique 2 présente le concept d'obligation redditionnelle.

mécanisme de soutien en place pour permettre aux organes de gouvernance au niveau institutionnel d'assumer leurs responsabilités ? Où sont les preuves que cela fonctionne ?

2. Quel est le degré d'inclusivité et le caractère participatif du processus de constitution des structures de gouvernance et de responsabilité au niveau institutionnel ? La composition de l'organe de gouvernance reflète-t-elle la diversité des principales parties prenantes ? Quels sont les critères utilisés pour identifier ces parties prenantes ? Quels sont les mécanismes permettant leur engagement effectif ? Comment sait-on que cet engagement est effectif ? [Voir un exemple de bonne pratique provenant du Népal, qui témoigne de l'intérêt de former des comités de gestion scolaire en termes de participation et de vie démocratique **[pratique prometteuse XII.1]**]

3. Quel rôle joue l'encadrement dans la promotion de l'apprentissage ? Les mécanismes de recrutement de chefs d'établissement existants assurent-ils bien qu'ils soient capables d'encadrer l'instruction ou l'apprentissage (**note technique XII.3**)²⁹ ? Quelles données montrent que l'encadrement a amélioré l'apprentissage dans notre pays ? **[lien vers l'outil analytique relatif aux enseignants/éducateurs]** [voir un exemple de bonne pratique en provenance de Singapour, illustrant la rigueur avec laquelle on y recrute et y développe les directeurs d'école]**[pratique prometteuse XII.2]**

4. Quelles mesures sont-elles prises pour assurer la transparence de la gestion des établissements et pour rendre compte de leur performance ? Les informations relatives au financement, à la performance des personnels, à la qualité des résultats des élèves, ou à tout autre aspect de la gestion, sont-elles mises à la disposition des parties prenantes, des parents d'enfants accueillis dans le pré-primaire et le primaire, des associations d'élèves et d'apprenants, de la société civile et des membres des communautés locales ? Ces mesures de transparence sont-elles parvenues à améliorer la qualité de l'éducation ? [voir un exemple de bonne pratique en provenance de l'Ouganda, illustrant le recours aux enquêtes de suivi des dépenses publiques pour superviser les flux financiers de l'éducation. **[pratique prometteuse XII.3]**]

La gouvernance au niveau intermédiaire

1. Les lignes hiérarchiques et les responsabilités fonctionnelles sont-elles clairement définies et réparties entre les autorités provinciales et les autorités de district, de façon que chacune soit bien consciente du rôle qu'elle peut jouer en faveur d'une éducation de qualité ? Qu'est-ce qui indique que les autorités éducatives se préoccupent de la qualité de l'apprentissage ?

2. Quels types de plans et de programmes les organes régionaux et locaux préparent-ils en vue d'apporter une éducation de qualité ? Ces plans aident-ils efficacement à définir l'agenda en matière d'amélioration de la qualité et à guider les améliorations introduites au sein des établissements ?

3. Les autorités provinciales et locales sont-elles suffisamment dotées en ressources pour soutenir les établissements, les administrateurs et les facilitateurs ou enseignants en vue d'instaurer une éducation de qualité grâce aux conseils, à l'encadrement éducatif et au soutien professionnel qu'elles fournissent? **[lien vers l'outil analytique relatif au financement]**

4. Comment les provinces/régions/districts et autres organes au niveau local rendent-ils compte de leur performance et de leurs résultats ?

29 La note technique 3 offre une brève introduction concernant l'encadrement de l'apprentissage.

La gouvernance au niveau national

1. Comment les différents acteurs et parties prenantes participent-ils au processus d'élaboration des politiques ? A-t-on quelque preuve d'un fort engagement et d'une appropriation nationale des politiques et des programmes visant à améliorer la qualité de l'éducation et d'un engagement dans ce sens ?

2. Dans quelle mesure les différents niveaux de gouvernance se sont-ils montrés à la hauteur des fonctions et responsabilités qui leur ont été confiées ? Avons-nous procédé à l'examen de notre gouvernance éducative ? Quels enseignements pouvons-nous tirer de l'équilibre entre la centralisation et la décentralisation de la gouvernance éducative ? **[lien vers l'outil analytique relatif au financement]**

3. Disposons-nous de capacités nationales suffisantes pour traduire les politiques et les stratégies en plans et en programmes ? Comment savons-nous que les plans et programmes ont fait l'objet d'une mise en œuvre efficace ?

4. Quels sont les mécanismes de coordination existants entre les organes centraux et décentralisés pour assurer une offre éducative de qualité ? Quelle est l'importance du partage d'information, de la consultation et de la collaboration avec les ministères concernés à différents niveaux et avec les autres parties prenantes clés ? [exemple de bonne pratique en Chine en matière de coordination de l'alphabétisation, **[pratique prometteuse XII.4]**]

5. Quels sont les mécanismes existants permettant aux fonctionnaires de l'État et aux prestataires de services de rendre compte de leurs résultats ? Comment sommes-nous assurés que le système de reddition des comptes prend en compte les objectifs de qualité et d'équité ? Les médias ont-ils joué un rôle efficace en améliorant la transparence et la responsabilisation du secteur de l'éducation ? [exemple de bonne pratique en provenance du Brésil sur l'utilisation de bordereaux destinés à améliorer la reddition scolaire, **[pratique prometteuse XII.5]**]

Suivi et évaluation

1. Quels sont les mécanismes et processus existants dans le pays en matière d'assurance qualité³⁰ des différents types et niveaux d'éducation ? Existe-t-il des structures avec un mandat clair pour promouvoir la qualité ? Quels aspects d'un apprentissage de qualité sont l'objet de suivi et d'évaluation ? **[lien vers les outils analytiques relatifs aux programmes, à la formation des enseignants, à l'évaluation, au financement]** Ces structures assurent-elles efficacement la qualité ? Quelles sont les preuves de leur efficacité ?

2. Dans quelle mesure la réglementation existante garantit-elle que les établissements éducatifs du secteur non étatique satisfont aux normes minimales de qualité et offrent aux apprenants qui les financent les résultats qu'ils sont en droit d'attendre ? [exemple de bonne pratique en provenance du Pakistan sur la réglementation de écoles privées en matière de qualité éducative, **[pratique prometteuse XII.6]** **[lien vers l'outil analytique relatif au financement]**

3. Dans quelle mesure le système d'information existant fournit-il des informations précises et à jour sur le fonctionnement du système éducatif ? Ce système d'information fournit-il des données concernant l'instruction et l'apprentissage, et les résultats aux examens ? Quels autres indicateurs sont-ils utilisés en matière de qualité ? Cette information est-elle facilement accessible aux décideurs/gestionnaires aux différents niveaux ? Sait-on si les responsables politiques utilisent les données et les analyses dans leurs prises de décision ?

30 La notion d'assurance qualité est explicitée dans la note technique 4.

[lien vers l'outil analytique relatif à l'évaluation] [exemple de bonne pratique en provenance de Nouvelle-Zélande à propos d'un test scolaire qui fournit des informations relatives à la performance des établissements, largement diffusées auprès des parties prenantes concernées, **[pratique prometteuse XII.7]**]

3. Priorités d'action

1. Quels sont les domaines clés à aborder de façon urgente pour poursuivre le développement de notre système de gouvernance dans le secteur de l'éducation, afin de réaliser une éducation de qualité ?
2. Quelles sont les lacunes que nous devons combler, dans nos connaissances actuelles, pour pouvoir envisager une réforme du système de gouvernance éducative fondée sur des données factuelles ?
3. Quelles sont les actions à entreprendre pour surmonter les contraintes prioritaires et combler ces lacunes dans nos connaissances ?

XIII. OUTIL ANALYTIQUE : FINANCEMENT

1. Introduction

Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011 montre que dans les pays à faible revenu, les dépenses d'éducation, en pourcentage du produit intérieur brut (PIB), ont progressé de 2,9 % en 1999 à 3,8% en 2008. Dans plus du tiers de ces pays, la part des dépenses d'éducation dans les dépenses totales de l'État dépasse les 20 %. Les ménages, c'est vrai notamment dans les pays à faible revenu, contribuent aussi pour une bonne part aux dépenses d'éducation. L'aide internationale a été également très importante : environ 30 milliards de dollars EU entre 2002 et 2008, dont environ 90 % sont allés aux pays à faible revenu et aux pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. Mais malgré une progression des investissements et des engagements des gouvernements, des ménages et des donateurs, l'éducation continue de souffrir d'un important manque à gagner. Selon le Rapport sur l'EPT 2010, il manquait 16 milliards de dollars annuels jusqu'en 2015 pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous. Il est clair qu'il faudra mobiliser davantage de fonds pour l'éducation, ne serait-ce que pour atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement. Mais, plus important encore, la question de l'utilisation efficace des investissements déjà massifs et en augmentation dans l'éducation est d'importance cruciale si l'on veut préserver les gains réalisés sur le moyen et le long terme. Les pays et les donateurs ont besoin de comprendre avec précision le lien existant entre les ressources allouées à l'éducation et les résultats de l'apprentissage pour prendre des décisions politiques informées afin d'améliorer la qualité de l'éducation. La meilleure façon de mesurer ce lien est d'établir des comptes nationaux de l'éducation (CNE) globaux, afin d'assurer la traçabilité de l'ensemble des ressources financières allouées à l'éducation et de documenter de façon détaillée leur utilisation finale. Bien que les ressources financières ne constituent nullement le seul moyen d'améliorer la qualité de l'éducation, les gouvernements doivent attribuer aux prestataires des financements suffisants aux niveaux qui en ont besoin. L'accès aux CNE, connecté aux résultats de l'apprentissage et à d'autres vecteurs d'amélioration tels que l'équité et l'efficacité de l'éducation, permettront aux pays de savoir où concentrer leurs ressources pour améliorer la réussite scolaire³¹.

Les informations dont nous disposons montrent que l'accroissement du financement n'est pas la solution au problème chronique de la mauvaise qualité de l'éducation dans de nombreux pays. Elles indiquent aussi que le financement de l'éducation, dans bien des pays, continue dans une large mesure de profiter aux groupes les plus aisés, notamment aux niveaux supérieurs de l'échelle éducative. Améliorer l'efficacité et l'équité des dépenses d'éducation est donc une option qui reste inexploitée pour apporter une éducation pour tous de qualité. La qualité et l'équité de l'éducation dépendent d'un éventail de facteurs, dont le niveau et la qualité des intrants éducatifs, et les processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Le Cadre de bilan-diagnostic de la qualité de l'enseignement général (GEQAF) de l'UNESCO porte sur chacun de ces sous-systèmes de l'éducation et sur leurs interconnexions. Un système de financement de l'éducation en bon état de marche est un des facteurs clés de la fourniture d'une éducation de qualité pour tous. Le présent outil analytique [voir la version intégrale pour plus de détails] porte sur le sous-système de financement de l'éducation. La question principale est la suivante : **avons-nous conçu notre système de financement de l'éducation de façon à aboutir à des résultats éducatifs équitables et de qualité ?** Grâce à une série de questions structurées, cet outil analytique aide les pays à procéder au diagnostic et au bilan de leur système de financement de l'éducation, afin d'identifier les points forts et les défis potentiels et d'élaborer des politiques et des mesures destinées à aborder les questions de qualité et d'équité dans

31 Jacques van der Gaag et Pauline Abetti, *Using National Education Accounts to Help Address the Global Learning Crisis*, note d'orientation, mars 2011.

le secteur de l'éducation. Le diagnostic et l'analyse portent sur des domaines clés du système de financement de l'éducation : l'adéquation du financement, l'affectation, la répartition et l'utilisation des fonds, ainsi que la capacité du système à gérer le financement de l'éducation.

2. Diagnostic et analyse

Adéquation du financement

1. Avons-nous fixé les coûts de notre plan stratégique d'éducation conformément aux besoins de financement nécessaires à la réalisation des objectifs poursuivis par ce plan ? Si oui, comment ont-ils été fixés et sont-ils adéquats ? Quelle est l'importance du décalage entre les fonds nécessaires et les fonds alloués ? Avons-nous eu recours aux critères employés dans d'autres pays comparables au nôtre ?

2. Les projections de ressources nécessaires au financement de l'éducation sont-elles conformes à l'allocation au secteur de l'éducation prévue par le gouvernement dans le Cadre de dépenses à moyen terme (CDMT) ? Avons-nous examiné différents scénarios concernant la disponibilité du financement et établi une priorité de nos programmes d'éducation ? Des gains d'efficacité potentiels ont-ils été pris en compte pour combler les déficits de financement potentiels ?

3. Quelles sont les données disponibles sur le taux d'exécution budgétaire concernant les dépenses publiques courantes et d'investissement ? Quels sont les goulots d'étranglement ? Quelles actions ont été planifiées pour y remédier (renforcement des capacités, changements d'organisation, changements dans les procédures) ?

4. De quel mécanisme dispose-t-on actuellement pour estimer le montant des dépenses d'éducation provenant de l'ensemble des sources, y compris les ménages, les partenaires au développement et le secteur privé (**note technique XIII.1: Comptes nationaux de l'éducation**) ? Y a-t-il des preuves de ce que nous effectuons un suivi régulier de ces informations et que nous les utilisons dans notre planification financière ?

Affectation des dépenses

1. Quels sont les critères utilisés pour définir les allocations entre les différents sous-secteurs de l'éducation ? Ces critères tiennent-ils compte des bénéfices sociaux et privés relatifs susceptibles d'être tirés aux différents niveaux d'éducation (**lien vers l'outil analytique relatif à l'efficacité systémique**) ? Le processus d'établissement des critères d'allocation de ressources est-il suffisamment transparent et participatif ?

2. Quel pourcentage des financements publics de l'éducation sont-ils alloués au ministère de l'Éducation ? Sur ces financements, quelle proportion revient aux salaires des enseignants ?

3. Quel pourcentage des ressources publiques et privées parvient-il à la salle de classe et contribue-t-il à l'enseignement et à l'apprentissage ?

4. Dans quelle mesure les allocations encouragent-elles la performance ? Quelles données attestent que l'augmentation des ressources s'est traduite par de meilleurs résultats d'apprentissage à travers le pays ? Dans quelle mesure les différences de performance, dans les résultats d'apprentissage, entre différentes écoles et différents types d'écoles sont-elles imputables à des différences dans la disponibilité des ressources ?

5. Avons-nous effectué une analyse de l'efficacité relative des différents intrants apportés pour améliorer la qualité ? Que disent nos informations à ce sujet ? Dans quelle mesure le financement de l'éducation accorde-t-il la priorité aux intrants contribuant le plus à l'amélioration des résultats d'apprentissage ?

6. Quels enseignements pouvons-nous tirer des pratiques prometteuses et de la recherche existante en matière de compréhension des liens entre l'utilisation des ressources et les résultats de l'apprentissage, en vue d'orienter les ressources là où elles contribuent le plus à l'amélioration de ces résultats ?

Répartition du financement de l'éducation

1. Sommes-nous sûrs que les critères de répartition du financement de l'éducation entre les différents districts et établissements correspondent à nos objectifs d'équité et de qualité ? Les critères appliqués l'ont-ils été de façon transparente et cohérente ? Qu'est-ce qui en témoigne ?

2. Comment savons-nous dans quelle mesure les différents groupes (ruraux-urbains, différents groupes de revenu, régions) tirent les bénéfices de l'éducation aux différents niveaux du système éducatif ? Disposons-nous à cet égard de données disponibles et analysées, et les responsables politiques y ont-ils accès ?

3. Quelles mesures ont-elles été prises pour améliorer l'équité du financement de l'éducation et des résultats d'apprentissage ? Quels sont les mécanismes existants permettant de vérifier leur efficacité dans la réalisation de l'équité des résultats d'apprentissage ?

4. Quel poids les dépenses d'éducation représentent-elles pour les ménages ?

Utilisation des ressources financières

1. Comment s'assure-t-on que la perte de ressources au sein du système soit maintenue au plus bas niveau ? Avons-nous réalisé une quelconque enquête de suivi des dépenses publiques (ESDP) ? Si oui, quelles en sont les principales conclusions ?

2. Comment la gestion des institutions éducatives est-elle incitée à être d'un bon rapport coût-efficacité dans la livraison et l'utilisation des différents intrants ?

3. Quelles sont les incitations basées sur la performance actuellement en place pour obtenir le meilleur résultat éducatif possible par rapport au niveau de financement alloué à l'école ?

4. Dans quelle mesure disposons-nous, à tous les niveaux de gestion, des ressources humaines et des outils nécessaires pour gérer le financement de l'éducation de manière efficace et transparente ?

5. Quel est le degré d'efficacité de notre gestion des données sur le financement de l'éducation à chaque niveau du système éducatif ? Les données financières sont-elles mises à la disposition de l'ensemble des parties prenantes de manière transparente ?

6. Disposons-nous d'un système permettant de suivre les flux de financement entre les différents acteurs ? Avons-nous la capacité de désagréger les données concernant les flux de financement par sous-secteur (pré-scolaire, secondaire, non formel ?) et par bénéficiaire cible (urbain ou rural, homme ou femme) ? (**note technique XII.2**) Forbes et Baidas, Comptes nationaux d'éducation, Maroc, 2006)

7. Dans quelle mesure avons-nous utilisé les conclusions du suivi et de l'évaluation pour informer les choix financiers en vue d'améliorer la qualité de l'éducation ? Sommes-nous parvenus à renforcer et maintenir les capacités institutionnelles et humaines nécessaires pour garantir durablement un financement fondé sur les résultats ?

3. Priorités d'action

1. Quels sont les domaines clés à aborder de façon urgente pour poursuivre l'amélioration de notre système de financement de l'éducation en vue de favoriser l'accès de tous les apprenants à une éducation de qualité ?

2. Quelles sont les lacunes qu'il convient de combler, dans nos connaissances actuelles, pour appuyer nos politiques en matière de financement de l'éducation sur des données factuelles ?

3. Quelles sont les actions à entreprendre pour surmonter les contraintes prioritaires et combler ces lacunes dans nos connaissances ?

XIV. OUTIL ANALYTIQUE : EFFICACITÉ SYSTÉMIQUE

1. Introduction

Un système éducatif de qualité, selon la conceptualisation proposée par le Cadre de bilan-diagnostic de la qualité de l'enseignement général (GEQAF) de l'UNESCO, est un système dispensant une éducation de qualité de manière équitable et efficace. La manière dont les ressources sont allouées, gérées et utilisées aux différents niveaux du système éducatif constitue à cet égard une dimension importante, qui influe de manière décisive sur la qualité du système. En améliorant **l'efficacité de l'utilisation des ressources**, on peut en libérer en quantité, pour les mettre au service de la qualité éducative. Des informations montrent que, dans bien des cas, l'augmentation des ressources n'a pas conduit à de meilleurs résultats en termes de qualité de l'éducation et de résultats de l'apprentissage (**note technique XIII.1**). Avant de justifier un accroissement des ressources qui lui sont allouées, le secteur de l'éducation doit d'abord épargner ses ressources internes, en s'attaquant à diverses formes d'inefficacité. Tous ceux qui investissent dans l'éducation (parents, apprenants et la société dans son ensemble) se demandent légitimement s'ils recueillent le meilleur rendement possible de leur investissement. Ils ne diffèrent pas en cela d'un entrepreneur lorsqu'il se demande s'il tire bien le maximum de bénéfices du capital investi. Les gouvernements font face à des besoins multiples et concurrents qu'ils sont tenus de satisfaire, et le secteur éducatif doit donc montrer qu'il fait un usage efficace des ressources publiques pour justifier l'augmentation ou le maintien des niveaux de financement. La pérennité du financement de l'éducation dépend beaucoup de l'amélioration constante de son efficacité. L'amélioration de l'efficacité du système demeure donc un élément crucial de toute réforme qui vise à améliorer la qualité de l'éducation et l'efficacité de l'apprentissage. Au bout du compte, l'efficacité ou l'inefficacité globale du système éducatif est jugée en fonction de son efficacité interne et externe : l'efficacité interne mesure la production et les résultats du système, tandis que l'efficacité externe vérifie dans quelle mesure les compétences (**lien vers l'outil analytique relatif aux résultats de l'apprentissage**) acquises à l'école se traduisent en bénéfices privés et sociaux.

Cet outil analytique fait partie du Cadre de bilan-diagnostic de la qualité de l'enseignement général (GEQAF) de l'UNESCO. En traitant la question de l'efficacité du système, il est corrélé à l'ensemble des autres outils du GEQAF, dans la mesure où l'efficience et l'efficacité jouent un rôle crucial dans toutes les dimensions des efforts engagés pour améliorer la qualité de l'éducation. Le but de cet outil analytique [voir la version intégrale pour plus de détails] est d'aider les États membres de l'UNESCO à entreprendre un diagnostic et un bilan de l'efficacité ou de l'inefficacité de leur système éducatif. **La question principale que l'outil s'emploie à poser est la suivante : dans quelle mesure l'utilisation inefficace des ressources au sein de notre système éducatif constitue-t-il un obstacle sérieux à l'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation ?** Le diagnostic et l'analyse sont facilités par des questions clés concernant les politiques et les stratégies en place pour améliorer l'efficacité du système et les mécanismes de suivi et d'évaluation qui permettent de les soutenir.

2. Diagnostic et analyse

Politiques et stratégies destinées à améliorer l'efficacité de l'utilisation des ressources

1. Comment nos politiques et stratégies de l'éducation promeuvent-elles et assurent-elles un usage efficace des ressources ? Quels sont nos indicateurs en la matière ? Dans quelle mesure établissons-nous des cibles dans ce domaine et quels sont les mécanismes permettant de vérifier qu'elles ont bien été atteintes ?

2. Avons-nous réellement évalué le rapport coût-efficacité des différentes mesures avant d'engager des ressources ? Avons-nous comparé les besoins en ressources des divers sous-secteurs et programmes ?

3. Dans quelle mesure notre affectation de ressources est d'abord axée sur les résultats, et non sur les intrants ? Comment le savons-nous ? Quels ajustements avons-nous opérés dans notre affectation de ressources pour tenir compte de l'impact différentiel des différents intrants (enseignants, matériels d'enseignement, gestion, suivi, supervision, etc.) sur les résultats de l'apprentissage ? Qu'est-ce qui prouve que tout cela est bien pris en compte ?

4. Comment les gestionnaires aux différents niveaux sont-ils incités à faire un usage efficace des ressources dont ils disposent ? Quel est le lien entre l'affectation des ressources et la performance ?

5. Dans le contexte qui est le nôtre, quels sont les facteurs clés qui guident l'efficacité ou l'inefficacité de l'utilisation des ressources ? Qu'en savons-nous ? En fonction de ces connaissances, qu'avons-nous fait pour améliorer la situation ? Ces mesures ont-elles été efficaces ?

Suivi et évaluation de l'efficacité du système

1. Dans quelle mesure sommes-nous capables de fournir les capacités humaines, organisationnelles et techniques pour assurer le suivi et l'analyse de l'efficacité de notre système d'éducation en matière d'utilisation des ressources ?

2. Le SIGE fournit-il des informations de qualité et à jour concernant l'efficacité interne (taux de redoublement, d'abandon, d'achèvement et de rétention) ? Quelle analyse des données avons-nous effectuée pour comprendre les causes sous-jacentes de l'inefficacité interne observée ? Quelles mesures avons-nous prises pour améliorer la situation ? Avons-nous les preuves que ces mesures ont été efficaces ?

3. Quel est le degré d'efficacité externe de notre système éducatif (**note technique XIV.2**) ? Dispose-t-on d'études récentes concernant les taux de rendement de l'éducation au niveau de l'individu et au niveau de la société ? Lesquelles ? Avons-nous une idée du niveau de chômage des diplômés ? Qu'est-ce que les données relatives au taux de rendement de l'éducation suggèrent concernant l'efficacité externe de l'éducation dans notre pays ?

3. Priorités d'action

1. Quelles sont les principales contraintes qu'il nous faut surmonter en priorité pour améliorer significativement notre efficacité afin d'améliorer la qualité de l'éducation ?

2. Quelles sont les lacunes à combler, dans nos connaissances actuelles, pour que nos politiques visant à améliorer l'efficacité du système reposent sur des données factuelles ?

3. Quelles sont les actions à entreprendre pour surmonter les contraintes prioritaires et combler ces lacunes dans nos connaissances ?

XV. OUTIL ANALYTIQUE : LES TIC DANS L'ÉDUCATION

1. Introduction

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont ouvert des possibilités illimitées d'accès à l'information et à la connaissance, et constituent désormais un outil puissant à la disposition des apprenants et des éducateurs du monde entier.

L'application adaptée et efficace de TIC de pointe peut apporter de nombreux avantages à l'éducation, dans pratiquement tous les domaines d'activité de l'apprentissage et de l'enseignement (y compris une interaction sociale fructueuse entre les enseignants, les élèves et les parents), ainsi qu'aux procédures d'administration et de gestion, ce qui a globalement un impact positif sur la qualité de l'éducation.

Il existe une différence qualitative entre l'apprentissage et l'enseignement pour ce qui est de l'utilisation de TIC avancées. Le processus éducatif s'enrichit de manière significative lorsque les apprenants ont accès à de nouveaux types d'information et de connaissance, et lorsqu'ils sont en mesure de réaliser des expériences et d'utiliser des laboratoires virtuels d'une manière totalement inédite, ainsi que de partager les résultats et les conclusions de leur expérience d'apprentissage avec leurs camarades de classe, leurs enseignants et d'autres apprenants, quasiment dans le monde entier, grâce aux médias sociaux.

Cet outil analytique a été créé pour aider à l'analyse et déterminer ce que peuvent apporter les TIC dans l'enseignement général en vue d'en améliorer la qualité et l'équité, ainsi que de promouvoir l'accès à l'éducation pour tous.

La grande question que cet outil analytique s'emploie à poser est la suivante : dispose-t-on dans le pays concerné de la vision nécessaire et des mécanismes de mise en œuvre adéquats qui permettront d'améliorer la qualité, l'équité et l'accessibilité de l'enseignement général grâce à l'utilisation des TIC ?

8. Diagnostic et analyse

Comprendre les TIC du point de vue de l'éducation

2. Quelle est notre vision de la place des TIC dans l'éducation ? Comment cette vision est-elle articulée et partagée ? Comment se rattache-t-elle au plan national de développement ? Notre stratégie nationale d'éducation tient-elle compte des TIC dans ses perspectives ?
3. De quelle manière les TIC agissent-elles sur le développement et l'amélioration de la qualité de l'enseignement général ? Comment notre vision de la place des TIC dans l'éducation prend-elle en compte les facteurs socio-économiques et géopolitiques de l'accès à l'éducation assistée par les TIC ?
4. Cette vision tient-elle compte du niveau de développement de l'infrastructure des TIC dans le pays, de la présence d'un environnement unifié d'information et d'éducation s'appuyant sur les TIC, des approches concernant l'élaboration des programmes et de la diversité des contextes éducatifs, et de la compétence des enseignants, des apprenants et des personnels de l'éducation en matière de TIC ?

Formulation des politiques et stratégies de mise en œuvre des TIC dans l'éducation

1. Quels sont les politiques, stratégies et programmes concernant les TIC dans l'enseignement général qui existent actuellement ? **[note technique 1]** De quelle importance sera l'impact – achat d'équipements, intégration des TIC dans les programmes scolaires, formation des enseignants aux TIC, développement de ressources éducatives libres (REL) et/ou de didacticiels libres, etc. ? **[note technique 2]**.
2. Existe-t-il dans le pays des normes nationales de qualification des enseignants en matière de TIC et/ou un dispositif national de développement professionnel des enseignants, axé sur l'acquisition de compétences dans ce domaine ? (Si oui, donner des exemples appropriés).
3. Existe-t-il des normes nationales relatives aux compétences des apprenants en matière de TIC et/ou des dispositifs nationaux d'évaluation des savoir-faire ou compétences des apprenants dans ce domaine aux différents niveaux de l'enseignement général ? (Si oui, donner des exemples appropriés). Comment se vérifie leur efficacité ? Existe-t-il un dispositif durable de suivi de ces résultats ?
4. Le pays est-il pourvu de directives ou recommandations pour l'application d'un quelconque environnement d'apprentissage standard, d'un système de gestion de l'apprentissage (LMS), d'un système de gestion du contenu de l'apprentissage (LCMS) et d'outils de création de contenu, dans l'enseignement général ?
5. Quels sont les obstacles à l'intégration des TIC dans les politiques et stratégies de l'éducation ? Qu'est-ce qui peut empêcher la mise en œuvre effective des initiatives concernées (manque de clarté, absence d'une stratégie de mise en œuvre et/ou de procédures de suivi, etc.) ?

Accès et utilisation des TIC dans l'éducation

1. De quelle accessibilité dispose-t-on, dans le pays, aux ressources d'information et d'éducation nationales et mondiales, telles que REL et didacticiels libres, laboratoires virtuels et/ou collections numérisées d'unités de contenu ? (Si oui, donner des exemples appropriés). Les enseignants et/ou les administrateurs scolaires sont-ils reliés à des communautés de pratique (s'il en existe) ? Les médias sociaux sont-ils utilisés dans les processus d'enseignement et d'apprentissage de l'enseignement général ? Existe-t-il des outils et techniques de contrôle et d'évaluation des résultats de l'apprentissage appuyés sur les TIC, applicables à l'enseignement général, dans le cadre du programme SABER (Évaluation et comparaison sur la base de critères de référence des résultats dans le domaine de l'éducation) mis en œuvre au niveau national (si approprié) ?
2. Le pays dispose-t-il de statistiques sur l'éducation et les TIC, comportant des indicateurs et des données relatifs aux équipements en ordinateurs et en moyens de communication dans les établissements éducatifs urbains et ruraux ? Quelle est la couverture d'accès à l'internet des établissements du pays ? Les statistiques nationales s'appuient-elles sur les indicateurs et critères d'application des TIC internationalement reconnus, élaborés par les organisations des Nations Unies ?
3. La formation aux TIC et/ou à la maîtrise de l'information est-elle intégrée dans les programmes d'enseignement général ? Quels défis pose l'intégration des TIC dans

les programmes existants ? Quelles modifications faudrait-il apporter à la conception des programmes pour rendre l'utilisation des TIC plus efficace ?

4. Quelles sont les données disponibles concernant le niveau de maîtrise et/ou de compétence des enseignants en matière de TIC dans le pays ? Quel usage les enseignants (et les apprenants) font-ils des TIC pour : (a) favoriser les processus d'apprentissage ; (b) préparer leurs cours ; (c) se former eux-mêmes, etc. ? Comment ont-ils acquis leurs compétences en ce domaine ? Les instituts pédagogiques ont-ils des programmes éducatifs visant à améliorer les compétences des enseignants en matière de TIC ? Existe-t-il dans le pays des ateliers et stages de formation destinés à faire prendre conscience aux enseignants (et aux apprenants) de l'intérêt d'utiliser les TIC dans l'éducation et à améliorer leurs compétences dans ce domaine ? Existe-t-il dans le pays des réseaux professionnels d'enseignants de l'enseignement général utilisant le web, ainsi que des réseaux sociaux spécialisés d'apprenants ?

5. Quelles sont les interventions actuelles concernant les TIC dans l'éducation qui ont le plus d'effet manifeste sur le système d'enseignement général ? Quelle en est la nature et quelles en sont les preuves ? Existe-t-il une quelconque approche commune à l'individualisation ou personnalisation des processus d'apprentissage fondés sur les TIC dans le pays ? De quels mécanismes dispose-t-on pour analyser l'efficacité de l'application des TIC dans l'enseignement général ? Qui se charge d'évaluer l'efficacité de l'intégration des TIC dans l'éducation ? Quelles sont les parties prenantes impliquées ? Comment utilisons-nous les indicateurs et critères universellement reconnus dans notre évaluation de l'application des TIC à l'éducation ? Une fois qu'ils sont identifiés, quels sont les remèdes employés ? Où peut-on faire la preuve de leur effet ?

6. À partir de l'analyse des questions ci-dessus, quels sont les principaux défis et obstacles à une intégration efficace des TIC dans l'éducation ? Est-il démontré que nous assurons régulièrement le suivi et l'évaluation de l'efficacité des programmes de l'État sur l'enseignement et l'apprentissage assistés par les TIC ? Les résultats de ce suivi et de cette évaluation permettent-ils d'améliorer notre planification financière ?

7. Quel est le mécanisme prévu pour définir les besoins financiers de la stratégie de l'éducation nationale concernant l'enseignement et l'apprentissage assistés par les TIC ? Selon quels critères contrôlons-nous l'exécution du budget ? Quels sont les domaines de l'éducation couverts par les documents de planification financière et les budgets approuvés ?

8. Le pays finance-t-il des activités propres de développement, ou bien le transfert, dans les langues régionales (nationales), de programmes et de ressources éducatifs destinés aux enseignants et/ou apprenants et assistés par les TIC, existant à l'échelle internationale ?

3. Priorités d'action

1. De quelles capacités disposons-nous pour atteindre nos objectifs en vue de l'intégration des TIC dans l'enseignement général ? Quels sont les secteurs problématiques susceptibles d'entraver une intégration efficace ?
2. Quels changements devons-nous envisager pour mieux gérer les implications de l'intégration des TIC dans l'éducation ?

3. Quelles sont les lacunes à combler, dans nos connaissances actuelles, en vue d'une politique et d'une stratégie fondées sur des données factuelles, qui permettent d'améliorer l'application des TIC dans nos écoles, afin d'atteindre l'objectif d'éducation pour tous accessible et de qualité ?
4. Quels sont, selon vous, les étapes prioritaires dans le pays pour surmonter les obstacles existants et exploiter le potentiel des TIC dans l'enseignement général en vue d'améliorer la qualité et l'équité de l'enseignement général pour tous ?

Note technique 1

Par politiques relatives aux TIC dans l'éducation, on entend l'ensemble des lois et règlements régissant le processus d'application des TIC dans l'éducation. Comme toujours, elles couvrent trois domaines essentiels : l'infrastructure (matériels et logiciels, communications internationales et Internet), l'intégration des TIC dans les programmes scolaires (méthodologies, conception de l'apprentissage, ressources électroniques) et les compétences en matière de TIC des personnels d'enseignement et d'administration. On pourra se renseigner sur ces questions de politiques et de planification auprès du Secteur de l'éducation de l'UNESCO <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/planning-and-managing-education/policy-and-planning/>

Note technique 2

Ressources éducatives libres – « *matériels mis à disposition gratuitement et librement pour utilisation et adaptation à l'enseignement, à l'apprentissage, au développement et à la recherche* ». Les REL sont surtout disponibles aux formats numériques (aussi bien en ligne que dans des formats hors ligne tels que DVD ou CD-ROM), mais REL ne signifie pas uniquement ressources en ligne, apprentissage en ligne ou apprentissage électronique : dans le contexte du développement, les REL sont également disponibles en formats imprimables. Le terme « didacticiel libre » se réfère à *des matériels disponibles publiquement et qui sont, soit une partie soit la totalité, d'un enseignement issu d'une institution éducative, université ou établissement d'enseignement supérieur par exemple* [<http://www.col.org/resources/crsMaterials/Pages/OCW-OER.aspx>].

Deux autres définitions des REL très largement admises qui comprennent adaptation et réutilisation à d'autres fins sont formulées comme suit : « *par ressources éducatives libres, on entend des matériels d'enseignement, d'apprentissage ou de recherche qui sont dans le domaine public ou font l'objet, dans le cadre de la propriété intellectuelle, d'une autorisation d'utilisation, d'adaptation et de distribution libres* ». [<http://www.sourceoecd.org/education/9789264031746>] et « *les REL sont des ressources destinées à l'enseignement, à l'apprentissage et à la recherche qui sont dans le domaine public ou font l'objet dans le cadre de la propriété intellectuelle d'une autorisation d'utilisation libre ou de réutilisation libre à d'autres fins par des tiers. Les ressources éducatives libres comprennent des enseignements complets, des matériels associés, des modules, des manuels, des vidéos en streaming, des tests, des logiciels et tous autres outils, matériels ou techniques utilisés pour les besoins de l'accès à la connaissance* ». [http://www.oerders.org/wp-content/uploads/2007/03/a-review-of-the-open-educational-resources-oer-movement_final.pdf]

