

# ENSEIGNER ET APPRENDRE :

*Atteindre la qualité pour tous*

Éducation pour tous

Résumé



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

ENSEIGNER  
ET APPRENDRE :  
*Atteindre la qualité pour tous*

Résumé



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

Éditions  
UNESCO

Le présent *Rapport* est une publication indépendante que l'UNESCO a fait réaliser au nom de la communauté internationale. Il est le fruit d'un travail de collaboration auquel ont participé les membres de l'Équipe du *Rapport* ainsi qu'un grand nombre de personnes, d'organismes, d'institutions et de gouvernements.

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

L'Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* est responsable du choix et de la présentation des faits figurant dans cette publication ainsi que des opinions qui y sont exprimées, lesquelles ne sont pas nécessairement celles de l'UNESCO et n'engagent pas l'Organisation.

La responsabilité de l'ensemble des vues et opinions exprimées dans le *Rapport* est assumée par son directeur.

### **Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT***

Directrice : Pauline Rose

Kwame Akyeampong, Manos Antoninis, Madeleine Barry, Nicole Bella, Erin Chemery, Marcos Delprato, Nihan Koseleci Blanchy, Joanna Härmä, Catherine Jere, Andrew Johnston, François Leclercq, Alasdair McWilliam, Claudine Mukizwa, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov-Petit, Martina Simeti, Emily Subden et Asma Zubairi.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* est une publication annuelle indépendante. Il bénéficie de l'aide et du soutien de l'UNESCO.

Pour plus d'informations sur le *Rapport*, prière de contacter :

L'Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*

c/o UNESCO

7, place de Fontenoy

75732 Paris 07 SP, France

Courriel : [efareport@unesco.org](mailto:efareport@unesco.org)

Tél. : +33 1 45 68 07 41

[www.efareport.unesco.org](http://www.efareport.unesco.org)

Précédentes éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*

2012. Jeunes et compétences : l'éducation au travail

2011. La crise cachée : les conflits armés et l'éducation

2010. Atteindre les marginalisés

2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance

2008. Éducation pour tous en 2015 – Un objectif accessible ?

2007. Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance

2006. L'alphabétisation, un enjeu vital

2005. Éducation pour tous : l'exigence de qualité

2003/4. Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité

2002. Le monde est-il sur la bonne voie ?

Toutes erreurs ou omissions constatées après impression seront rectifiées dans la version en ligne à l'adresse [www.efareport.unesco.org](http://www.efareport.unesco.org)

© UNESCO, 2014

Tous droits réservés

Première édition

Publié en 2014 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Photo de couverture : Poulomi Basu

Création graphique : FHI 360

Mise en page : FHI 360

Composition : UNESCO

# Avant-propos

Cette 11<sup>e</sup> édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* paraît à point nommé pour dresser le bilan des progrès réalisés par les pays en direction des objectifs mondiaux de l'éducation adoptés en 2000. Par ailleurs, le *Rapport* plaide avec force pour que l'éducation figure au cœur du programme mondial de développement après 2015.

« L'Éducation pour tous en 2015 – Un objectif accessible ? » s'interrogeait le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* en 2008. La présente édition se rend à l'évidence : en moins de deux ans, nous n'y parviendrons pas.

Pour 57 millions d'enfants, l'apprentissage est inaccessible. La raison en est simple : ils ne sont pas scolarisés. Les difficultés d'accès ne sont cependant pas les seules en cause : même lorsque les enfants vont à l'école, une éducation de mauvaise qualité nuit à l'apprentissage. Ainsi, qu'ils aient été scolarisés ou non, un tiers des enfants en âge de fréquenter l'enseignement primaire ne possèdent pas les compétences de base.

Pour que nos objectifs soient atteints, le présent *Rapport* appelle les gouvernements à redoubler d'efforts afin de mettre l'apprentissage à la portée de toutes les personnes défavorisées, quels que soient les facteurs du désavantage – pauvreté, sexe, lieu de résidence ou autre.

Ce sont les enseignants qui font la qualité d'un système éducatif. Il est donc essentiel de valoriser le potentiel des enseignants afin d'améliorer la qualité de l'apprentissage. Il est solidement établi que l'éducation gagne en qualité dès lors que les enseignants bénéficient d'aide et de soutien et qu'elle se dégrade dans le cas contraire, entraînant alors ces taux inadmissibles d'analphabétisme des jeunes que révèle le présent *Rapport*.

Pour que l'enseignement primaire universel devienne réalité d'ici à 2015, les gouvernements doivent intensifier leurs efforts et recruter 1,6 million d'enseignants supplémentaires. Le présent *Rapport* définit quatre stratégies pour que les meilleurs enseignants puissent offrir à tous les enfants une éducation de qualité. Il importe premièrement de sélectionner les enseignants parmi des candidats appropriés afin de tenir compte de la diversité des élèves. Deuxièmement, les enseignants doivent suivre une formation qui leur permette de soutenir les apprenants les plus faibles, et ce, dès les toutes premières années. La troisième stratégie vise à vaincre les inégalités en matière d'apprentissage en nommant les meilleurs enseignants dans les lieux les plus difficiles. Enfin, il incombe aux gouvernements d'offrir aux enseignants un ensemble satisfaisant de mesures incitatives pour les encourager à rester dans la profession et à veiller à ce que tous les enfants soient des apprenants, quelle que soit leur situation particulière.

Mais les enseignants ne sauraient à eux seuls endosser toute la responsabilité. Comme le montre le présent *Rapport*, les enseignants ne peuvent exceller qu'à condition de bénéficier d'un contexte satisfaisant et de disposer d'un programme et de stratégies d'évaluation conçus pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Ces réformes politiques ont un coût. C'est pourquoi le financement de l'éducation doit être radicalement réaménagé. À l'heure actuelle, l'éducation de base pâtit d'un déficit de financement équivalant à 26 milliards de dollars des États-Unis par an, et ce, alors même que l'aide poursuit son

déclin. Les gouvernements ne peuvent plus, à ce stade, se permettre de réduire les investissements dans l'éducation – ni les bailleurs de fonds revenir sur leurs promesses de financement. Le présent *Rapport* préconise d'envisager des solutions nouvelles pour répondre aux besoins financiers les plus urgents.

À l'heure où nous réfléchissons à un nouveau programme de développement durable pour le monde de l'après-2015, nous devons tirer les enseignements de ces observations. Comme il ressort de ce *Rapport*, l'égalité en matière d'accès et d'apprentissage doit occuper une place centrale dans les futurs objectifs de l'éducation. Nous devons veiller à ce que les enfants et les jeunes apprennent tous les compétences fondamentales et qu'ils aient la chance d'acquérir les compétences transférables dont ils ont besoin pour devenir des citoyens du monde.

Nous devons enfin définir des objectifs clairs et mesurables qui nous permettront non seulement de procéder au suivi et à l'évaluation, essentiels pour les gouvernements comme pour les donateurs, mais aussi de résorber les écarts qui subsistent.

Alors que l'échéance de 2015 se rapproche et que l'élaboration d'un nouveau programme pour les années à venir est en cours, il est indispensable que tous les gouvernements investissent dans l'éducation, véritable accélérateur du développement intégrateur. Les éléments qui ressortent de ce *Rapport* montrent clairement que l'éducation permet de donner un caractère durable aux progrès accomplis en direction de tous les objectifs du développement. Éduquez les mères, vous renforcerez l'autonomie des femmes et sauvez la vie des enfants. Éduquez les communautés, vous transformerez les sociétés et stimulerez la croissance économique. Tel est en substance le message que nous délivre cette 11<sup>e</sup> édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.



Irina Bokova  
Directrice générale de l'UNESCO

# Introduction

À moins de deux ans de l'échéance de 2015, il semble évident que, malgré toutes les avancées obtenues au cours des dix dernières années, aucun des objectifs de l'Éducation pour tous ne sera atteint à l'échelle mondiale d'ici à 2015. Cette année, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* montre sans contredit possible qu'au cours des dix années écoulées, les personnes vivant dans les groupes les plus marginalisés ont continué à être privées de chances d'éducation. Bien que nous soyons dans la dernière ligne droite, il n'est toutefois pas trop tard pour donner un coup d'accélérateur. Il est tout aussi essentiel d'établir un cadre solide de l'éducation dans le monde pour l'après-2015 afin de mener à bien les tâches inachevées et de faire face aux nouveaux défis. Les objectifs de l'éducation de l'après-2015 ne seront atteints que s'ils sont assortis de cibles claires, mesurables et pourvues d'indicateurs permettant de vérifier que nul n'est laissé pour compte, et à condition de définir des objectifs précis en matière de financement de l'éducation à l'attention des gouvernements et des organismes d'aide.

L'édition 2013/14 du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* se divise en trois parties. La première analyse les progrès accomplis à ce jour vers la réalisation des six objectifs de l'EPT. La deuxième partie établit, preuve à l'appui, que les progrès de l'éducation sont primordiaux si nous voulons atteindre les objectifs du développement après 2015. La troisième enfin montre combien il est important de mettre en œuvre des politiques fortes pour valoriser le potentiel des enseignants et les aider ainsi à remédier à la crise mondiale de l'apprentissage.

## Points majeurs

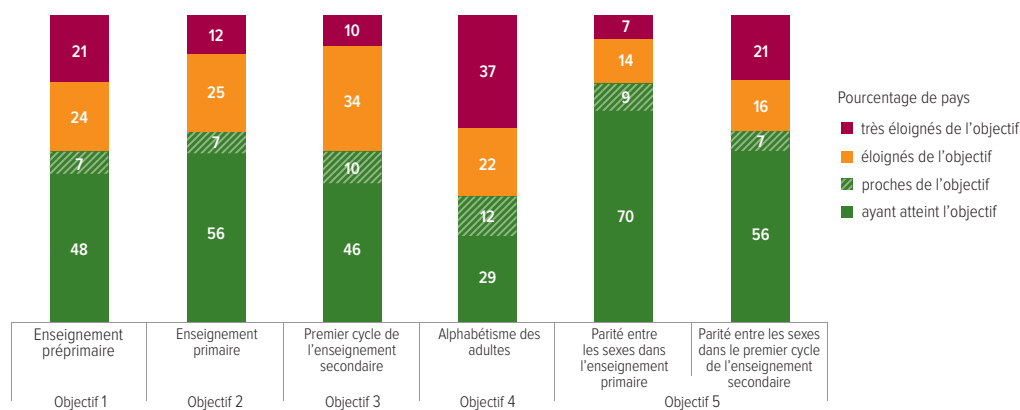
- **Objectif 1** : *En dépit des progrès réalisés, trop d'enfants n'ont toujours pas accès à l'éducation et à la protection de la petite enfance.* En 2012, 25 % des enfants de moins de cinq ans souffraient d'un retard de croissance. En 2011, si à l'échelle mondiale la moitié environ des jeunes enfants avait accès à l'éducation préprimaire, en Afrique subsaharienne, le pourcentage n'était que de 18%.
- **Objectif 2** : *L'objectif de l'enseignement primaire universel sera vraisemblablement très loin d'être atteint.* En 2011, on dénombrait 57 millions d'enfants non scolarisés, dont la moitié vivaient dans des pays touchés par les conflits. En Afrique subsaharienne, vers la fin de la décennie, seules 23% des filles pauvres issues des zones rurales achevaient l'enseignement primaire. Si les tendances restent inchangées dans cette région, tous les garçons issus des milieux les plus favorisés achèveront l'enseignement primaire mais, pour les filles pauvres, il faudra attendre 2086.
- **Objectif 3** : *Beaucoup d'adolescents ne possèdent pas les compétences fondamentales que permet d'acquérir le premier cycle de l'enseignement secondaire.* En 2011, 69 millions d'adolescents n'étaient pas scolarisés, chiffre quasi inchangé depuis 2004. Dans les pays à faible revenu, seuls 37% des adolescents suivent le premier cycle de l'enseignement secondaire jusqu'à son terme et, chez les plus pauvres, ce taux redescend à 14%. Si l'on en croit les tendances récentes, ce n'est qu'en 2111 que les filles issues des familles les plus pauvres d'Afrique subsaharienne atteindront l'objectif de l'achèvement universel du premier cycle de l'enseignement secondaire.
- **Objectif 4** : *L'alphabétisme des adultes n'a quasiment pas progressé.* En 2011, le nombre d'adultes analphabètes s'élevait à 774 millions, soit un recul d'à peine 1% par rapport à 2000. D'après les projections, ce nombre ne devrait diminuer que très légèrement, pour s'établir à 743 millions d'ici à 2015. Près de deux tiers des adultes analphabètes sont des femmes. Les jeunes femmes les plus pauvres vivant dans les pays en développement risquent de ne pas atteindre l'objectif de l'alphabétisme universel avant 2072.
- **Objectif 5** : *Les disparités entre les sexes restent une réalité dans de nombreux pays.* La parité entre les sexes aurait dû être atteinte dès 2005 or, en 2011, seuls 60% des pays avaient atteint cet objectif au niveau primaire et 38% au niveau secondaire.
- **Objectif 6** : *En raison de la mauvaise qualité de l'éducation, plusieurs millions d'enfants n'acquièrent pas les éléments fondamentaux.* Ainsi, près de 250 millions d'enfants n'acquièrent pas les compétences fondamentales, alors même que la moitié d'entre eux ont été scolarisés pendant quatre ans au moins. Conséquence de cet échec, quelque 129 milliards de dollars des États-Unis sont dépensés en pure perte chaque année. Il est indispensable d'investir dans les enseignants : dans près d'un tiers des pays, moins de 75% des enseignants du primaire reçoivent une formation conforme aux normes nationales. Et dans un tiers des pays, il est encore plus difficile de former les enseignants en poste que de recruter et de former de nouveaux enseignants.

# Première partie : Suivre les progrès vers les objectifs de l'Éducation pour tous

Depuis que le cadre de l'Éducation pour tous a été mis en place en 2000, les pays ont progressé vers ces objectifs. Beaucoup d'entre eux cependant en seront encore très éloignés en 2015 (figure 1).

**Figure 1 : Beaucoup de pays n'auront toujours pas atteint les objectifs de l'EPT en 2015**

Pourcentage de pays qui devraient atteindre un jalon pour cinq objectifs de l'EPT d'ici à 2015



Notes : on estime que les pays ont atteint l'objectif s'ils affichent un taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire de 80 % (objectif 1) ; un taux net ajusté de scolarisation dans l'enseignement primaire de 97 % (objectif 2) ; un taux net ajusté de scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire de 97 % (objectif 3) ; un taux d'alphabétisme des adultes de 97 % (objectif 4) ; un indice de la parité entre les sexes de 0,97 dans l'enseignement primaire et de 1,03 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (objectif 5). Cette analyse a été réalisée dans le sous-ensemble de pays pour lesquels il était possible d'effectuer des projections, et qui sont donc moins nombreux que les pays disposant de données soit pour 1999 soit pour 2011. Source : Bruneforth (2013).

## Objectif 1 : Éducation et protection de la petite enfance

Les fondations établies au cours des mille premiers jours de la vie, de la conception au deuxième anniversaire, sont d'une importance cruciale pour le bien-être futur de l'enfant. Il est donc capital que les familles aient accès à des soins de santé adéquats et à un soutien qui leur permette de faire les bons choix en faveur des mères et des nourrissons. Par ailleurs, l'accès à une alimentation de qualité est une condition essentielle pour que l'enfant développe son système immunitaire ainsi que les aptitudes cognitives indispensables à l'apprentissage.

En dépit des améliorations constatées, le nombre d'enfants en mauvaise santé reste inacceptable : si le taux de mortalité des enfants de moins de cinq ans a

baissé de 48 % entre 1990 et 2012, le nombre d'enfants mourant avant leur cinquième anniversaire s'élevait toujours à 6,6 millions en 2012.

Les progrès sont lents. Dans 43 pays, en 2000, plus d'un enfant sur dix mourait avant l'âge de cinq ans. Si le taux annuel de réduction de la mortalité infantile observé entre 2010 et 2011 se maintient dans ces 43 pays jusqu'en 2015, seuls huit pays auront une chance d'atteindre l'objectif consistant à réduire de deux tiers la mortalité infantile d'ici à 2015 par rapport au niveau de 1990. Plusieurs pays pauvres qui ont investi dans les interventions auprès des jeunes enfants, comme le Bangladesh et le Timor-Leste, ont réduit la mortalité infantile de deux tiers au moins, et ce, bien avant les délais fixés.

En matière d'alimentation des enfants, les progrès ont été considérables. En 2012, cependant, quelque 162 millions d'enfants de moins de cinq ans souffraient de malnutrition ; les trois quarts d'entre eux vivaient en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest. Bien que le pourcentage d'enfants de moins de cinq ans souffrant d'un retard de croissance (très bon indicateur de la malnutrition sur le long terme) s'élève à 25 %, contre 40 % en 1990, pour que les objectifs soient atteints d'ici à 2025 à l'échelle mondiale, il serait nécessaire que la réduction se poursuive à un rythme annuel presque deux fois plus rapide.

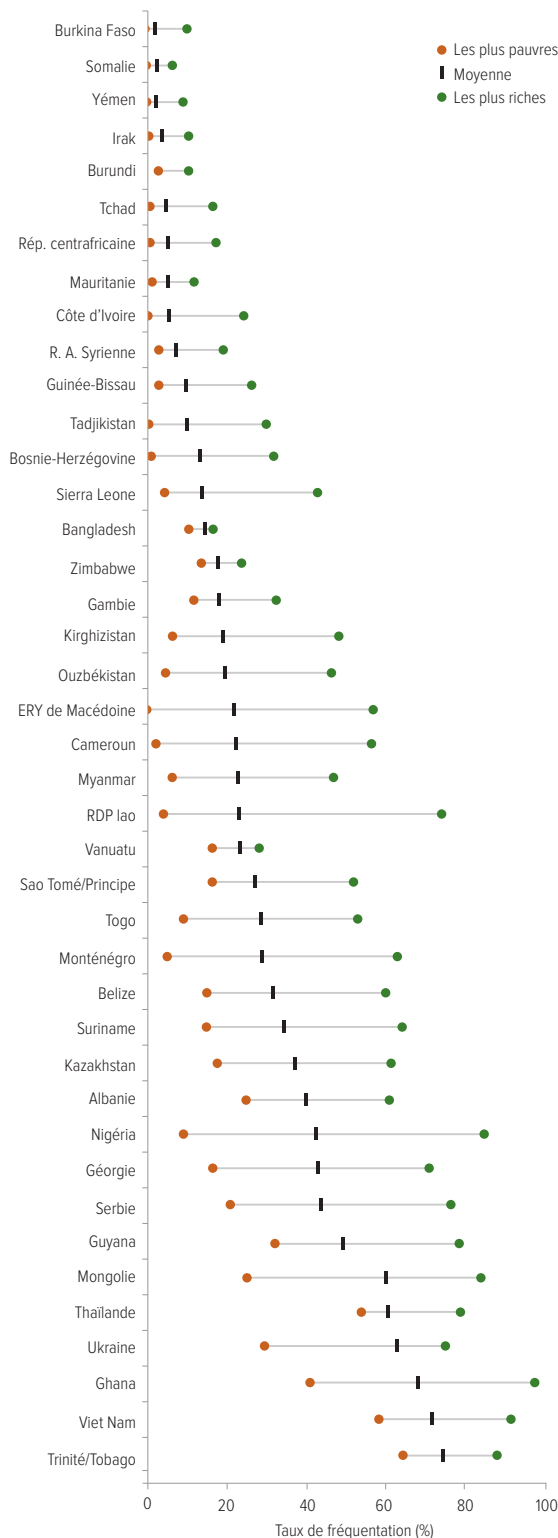
Les liens entre la protection des jeunes enfants et leur éducation sont solides et se renforcent mutuellement. Les services de protection et d'éducation de la petite enfance contribuent à renforcer les compétences au moment où le cerveau de l'enfant se développe, ce qui entraîne sur le long terme des effets très bénéfiques pour les enfants des milieux défavorisés. Ainsi, en Jamaïque, les nourrissons issus de milieux défavorisés, souffrant d'un retard de croissance et bénéficiant d'une stimulation psychosociale hebdomadaire gagnaient, après l'âge de 20 ans, 42 % de plus que leurs pairs.

Depuis 2000, l'enseignement primaire a connu un essor considérable. Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire est passé, au niveau mondial, de 33 % en 1999 à 50 % en 2011. On signalera cependant qu'il n'était que de 18 % en Afrique subsaharienne. Sur cette période, le nombre d'enfants inscrits dans des établissements préprimaires a progressé de près de 60 millions.

Dans de nombreuses régions du monde toutefois, l'écart entre les plus riches et les plus pauvres en termes de scolarisation (figure 2) est considérable. L'une des raisons à cela tient au fait que les gouvernements ne prennent pas suffisamment en charge l'éducation préprimaire : en 2011, 33 % des enfants inscrits fréquentaient des établissements préprimaires privés, ce pourcentage atteignant même 71 % dans les États arabes. Le coût de cette scolarisation privée est l'un des facteurs de l'inégalité d'accès à ce niveau d'enseignement.

À Dakar en 2000, les pays n'ont pas fixé d'objectif qui aurait permis d'évaluer les résultats positifs de l'éducation de la petite enfance. Pour mesurer les progrès, le présent *Rapport* a pris comme objectif indicatif à atteindre d'ici à 2015 un taux brut de scolarisation dans le préprimaire de 80 %. Sur les 141 pays disposant de données, 21 % avaient atteint cet objectif dès 1999, et 37 % en 2011. Selon les prévisions, en 2015, 48 % des pays devraient avoir atteint cet objectif.

**Figure 2 : Les enfants pauvres de moins de quatre ans sont peu nombreux à accéder à l'éducation préprimaire**  
 Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois ayant eu accès à un programme organisé d'éducation de la petite enfance sous une forme ou une autre, par niveau de revenu, dans des pays sélectionnés, 2005-2012



Source : World Inequality Database on Education, [www.education-inequalities.org](http://www.education-inequalities.org)



Atteindre un taux de 80 % reste un objectif modeste et, même si nous y parvenons, beaucoup de jeunes enfants, souvent parmi les plus vulnérables, continueront à ne pas suivre d'enseignement préscolaire. Si un objectif est fixé pour l'après-2015, il devra être clairement défini pour garantir à tous les jeunes enfants l'accès à l'éducation préprimaire ; il conviendra en outre de prévoir une méthode de suivi des progrès dans les groupes défavorisés pour s'assurer que les enfants qui en sont issus ne soient pas privés de cette possibilité.

## Objectif 2 : Enseignement primaire universel

Deux ans seulement nous séparent de l'échéance de 2015 or, en 2011, 57 millions d'enfants n'étaient toujours pas scolarisés ; selon toute probabilité l'objectif de l'enseignement primaire universel (EPU) n'est donc pas près d'être atteint.

Tout n'est pas sombre pour autant : entre 1999 et 2011, le nombre d'enfants non scolarisés a été quasiment divisé par deux. Après une période de stagnation, on a pu constater une légère amélioration entre 2010 et 2011, le nombre d'enfants non scolarisés ayant diminué de 1,9 million. Cependant, cette baisse équivaut à 25 % à peine de la moyenne observée entre 1999 et 2004. Si le recul s'était poursuivi au même rythme qu'entre 1999 et 2008, l'objectif de l'EPU aurait presque pu être atteint en 2015 (figure 3).

L'Afrique subsaharienne est de toutes les régions celle qui a pris le plus grand retard : 22 % des enfants d'âge primaire de cette région n'étaient toujours pas scolarisés en 2011. L'Asie du Sud et de l'Ouest, quant

à elle, affiche la baisse la plus rapide : la moitié du nombre total d'enfants non scolarisés et ayant repris le chemin de l'école vivent dans cette région.

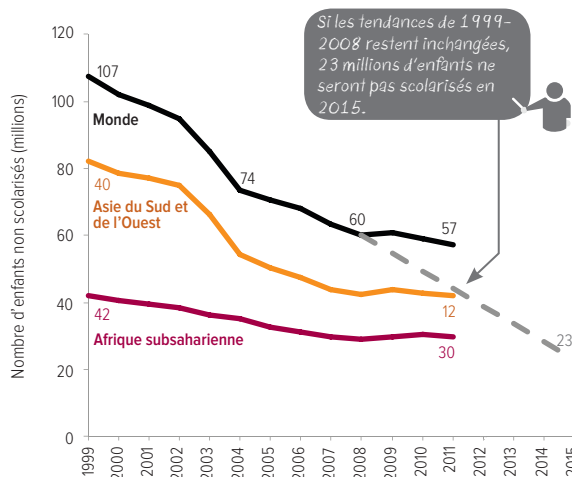
À l'échelle mondiale, les filles représentent 54 % des effectifs non scolarisés, et jusqu'à 60 % dans les États arabes, pourcentage qui n'a guère évolué depuis 2000. En Asie du Sud et de l'Ouest, en revanche, la part de filles dans la population non scolarisée diminue régulièrement et est ainsi tombée de 64 % en 1999 à 57 % en 2011. Près de la moitié des enfants non scolarisés dans le monde n'ont aucune chance d'avoir un jour accès à l'école, ce qui est également le cas de près des deux tiers des filles non scolarisées des États arabes et d'Afrique subsaharienne.

Sur les cinq dernières années, la palme revient à trois pays qui ont fait reculer d'au moins 85 % le nombre d'enfants non scolarisés : la République démocratique populaire lao, le Rwanda et le Viet Nam. Dans les dix pays où le nombre d'enfants non scolarisés est le plus élevé, on ne constate guère d'évolutions majeures au cours de cette même période, à cela près que le Yémen a pris la place du Ghana.

Si certains pays susceptibles de figurer sur la liste des pays comptant le plus grand nombre d'enfants non scolarisés ne s'y trouvent pas, c'est uniquement parce qu'ils ne disposent pas de données récentes fiables. À partir d'enquêtes sur les ménages, le présent *Rapport* estime que 14 pays, comme l'Afghanistan, la Chine, la République démocratique du Congo, la Somalie, le Soudan pré-sécession et la République-Unie de Tanzanie, recensaient en 2011 plus d'un million d'enfants non scolarisés.

**Figure 3 : Plusieurs millions d'enfants n'étaient toujours pas scolarisés en 2011**

Nombre d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire n'allant pas à l'école, par région, 1999–2011



Note : les pointillés allant de 2008 à 2015 sont basés sur la baisse moyenne annuelle du nombre d'enfants non scolarisés en valeur absolue entre 1999 et 2008.

Sources : base de données de l'ISU ; estimations de l'Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013).

Près de la moitié des enfants non scolarisés du monde vivent dans des pays touchés par le conflit, contre 42 % en 2008. Sur les 28,5 millions d'enfants d'âge primaire non scolarisés dans des pays touchés par le conflit, 95 % vivent dans des pays à revenu faible ou moyen faible. Les filles, qui constituent 55 % du nombre total, sont les plus gravement touchées.

Il arrive souvent que les enfants n'aillent pas à l'école en raison du désavantage avec lequel ils sont nés. L'un des désavantages qui reçoit le moins d'attention est le handicap. Selon une analyse récente menée dans quatre pays, les enfants qui ont la plus forte probabilité de souffrir d'un handicap ont le moins de chances d'aller à l'école, les variations étant fonction du type de handicap. Ainsi, en Iraq, en 2006, 10 % des enfants âgés de 6 à 9 ans et ne présentant pas de risque de handicap n'avaient jamais été scolarisés, contre 19 % des enfants présentant un risque de troubles de l'audition et 51 % de ceux présentant un risque plus élevé de handicap mental.

**14 pays recensaient en 2011 plus d'un million d'enfants non scolarisés**

Les enfants ont plus de chances de compléter l'enseignement primaire s'ils sont scolarisés à l'âge requis. Cependant, de 81 % en 1999 à 86 % en 2011, le taux net d'admission en première année du primaire n'a que légèrement augmenté – et encore faut-il observer qu'au cours des quatre dernières années de la période considérée, ce taux a progressé de moins d'un point de pourcentage. Certains pays ont pourtant déployé des efforts considérables pour s'assurer que les enfants soient scolarisés à l'âge requis, à l'instar de l'Éthiopie, où le taux net d'admission en première année est passé de 23 % en 1999 à 94 % en 2011.

Le taux d'abandon scolaire avant la fin du cycle primaire reste quasi inchangé depuis 1999. En 2010, près de 75 % des élèves du primaire ont atteint la dernière année de ce niveau d'enseignement. En Afrique subsaharienne, le pourcentage d'enfants scolarisés qui atteignent la dernière année du primaire accuse un recul : de 58 % en 1999, il est passé à 56 % en 2010 ; en revanche, dans les États arabes, où la situation s'améliore, ce pourcentage est passé de 79 % en 1999 à 87 % en 2010.

Pour de nombreux pays, la scolarisation universelle dans le primaire demeurera sans nul doute un objectif difficilement atteignable à l'horizon 2015. Sur 122 pays, 50 % ont atteint l'objectif d'un taux net de scolarisation en 2011, contre 30 % en 1999. En 2015, 56 % des pays devraient atteindre l'objectif. En 2015, 12 % de ces pays, les deux tiers d'entre eux étant situés en Afrique subsaharienne, continueront à afficher un taux de scolarisation inférieur à 80 %.

Pour déterminer si l'EPU a été réalisée, il ne faut pas uniquement tenir compte de la participation mais mesurer aussi le taux d'achèvement de l'enseignement primaire. Or, sur les 90 pays disposant de données, il n'y en a guère que 13 dans lesquels 97 % des enfants au moins atteindront la dernière année du primaire d'ici à 2015, et encore faut-il souligner que dix d'entre eux sont membres de l'OCDE ou de l'UE.

### Objectif 3 : Compétences des jeunes et des adultes

De tous les objectifs de l'EPT, le troisième est l'un des plus négligés, et ce, notamment parce qu'aucun objectif ou indicateur n'a été fixé pour en mesurer les progrès. Le *Rapport* de 2012 proposait un cadre envisageant plusieurs angles d'approche – dont les compétences fondamentales, les compétences transférables et les compétences techniques et professionnelles – dans le but d'améliorer les efforts de suivi. Néanmoins, la communauté internationale est encore loin de pouvoir mesurer l'acquisition des compétences de manière systématique.

Le meilleur moyen d'acquérir les compétences fondamentales est de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le taux brut de scolarisation dans le premier cycle du secondaire est passé de 72 % en 1999 à 82 % en 2011. C'est en Afrique subsaharienne que l'on observe la progression la plus rapide : bien que partant d'un point bas, le taux de scolarisation y a plus que doublé, pour atteindre 49 % en 2011.

Pour acquérir les compétences de base, les enfants doivent compléter le premier cycle de l'enseignement secondaire. Des analyses réalisées à partir d'enquêtes sur les ménages montrent que les taux d'achèvement dans les pays à faible revenu s'établissaient à 37 % seulement vers 2010. Les inégalités en la matière sont très marquées, le taux d'achèvement pouvant atteindre 61 % chez les familles les plus aisées et retomber à 14 % chez les plus pauvres.

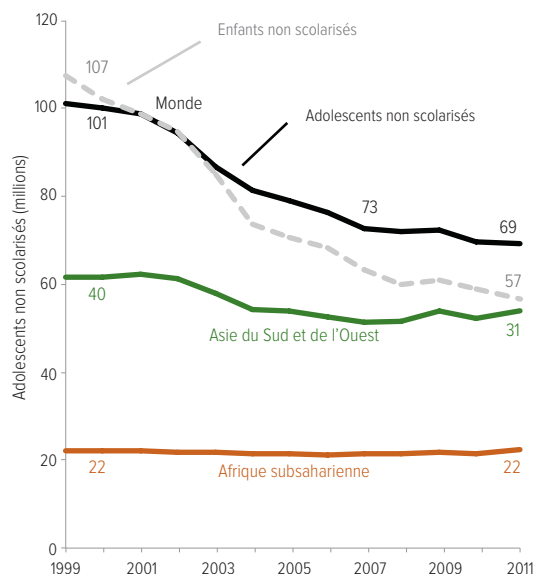
Depuis 1999, le nombre d'adolescents non scolarisés, qui s'élève actuellement à 69 millions, a diminué de 31 %. Il stagne toutefois depuis 2007, de sorte que pour acquérir les compétences fondamentales, les programmes de la deuxième chance sont une nécessité pour beaucoup de jeunes. Du fait de la lenteur des progrès en Asie du Sud et de l'Ouest, la part de la région dans le nombre total d'adolescents non scolarisés a augmenté, passant de 39 % en 1999 à 45 % en 2011. En Afrique subsaharienne, le nombre d'adolescents non scolarisés, qui s'élève à 22 millions, est resté inchangé sur cette même période, les effets de la croissance démographique ayant annulé la progression du taux de scolarisation (figure 4).

Étant donné que l'universalisation du premier cycle de l'enseignement secondaire figurera vraisemblablement au nombre des objectifs de l'après-2015, il est indispensable de savoir où en sera le monde en 2015 dans ce domaine. Il ressort d'une estimation des progrès que 26 % seulement des 82 pays disposant de données avaient réalisé l'enseignement secondaire universel en 1999. Ce pourcentage était passé à 32 % en 2011 et devrait atteindre 46 % d'ici à 2015.

Cependant, compte tenu du fait que ces estimations ont été réalisées à partir de données concernant 40 % seulement de tous les pays de la planète, à savoir, les deux tiers des pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale mais un quart seulement des pays d'Afrique subsaharienne, elles ne sont pas représentatives. Si l'on tenait compte des pays qui n'ont pas encore atteint la scolarisation primaire universelle, le pourcentage des pays susceptibles d'atteindre la scolarisation secondaire universelle d'ici à 2015 serait encore plus faible.

**Dans les pays à faible revenu, seuls 14 % des plus pauvres achèvent le premier cycle du secondaire**

**Figure 4 : Le nombre d'adolescents non scolarisés n'a pratiquement pas reculé depuis 2007**  
Adolescents non scolarisés, par région, 1999 à 2011



Source : base de données de l'ISU.

#### Objectif 4 : L'alphabétisme des adultes

L'universalisation de l'alphabétisme est un élément essentiel du progrès social et économique. C'est au cours de l'enfance, et grâce à une éducation de qualité, que l'on développe le mieux les compétences en alphabétisme. Rares sont les pays qui offrent aux adultes analphabètes une vraie deuxième chance. Par conséquent, les pays où l'accès à l'école est limité n'ont pas été en mesure d'éradiquer l'analphabétisme des adultes.

**Le nombre d'adultes analphabètes a diminué de 1% à peine depuis 2000**

Le nombre d'adultes analphabètes, qui s'élève à 774 millions, ne montre aucun signe d'amélioration. S'il a reculé de 12% depuis 1990, la baisse n'a été que de 1% à peine depuis 2000. Selon les prévisions, en 2015, malgré une légère diminution, il devrait toujours s'élever à 743 millions. Les trois quarts environ de tous les adultes analphabètes du monde vivent dans dix pays (figure 5). Les femmes représentent près des deux tiers du total d'adultes analphabètes et, depuis 1990, ce pourcentage ne fléchit pas. Près de la moitié des 61 pays disposant de données devraient réaliser la parité entre les sexes en matière d'alphabétisme des adultes d'ici à 2015, et dix autres seront sur le point d'y parvenir.

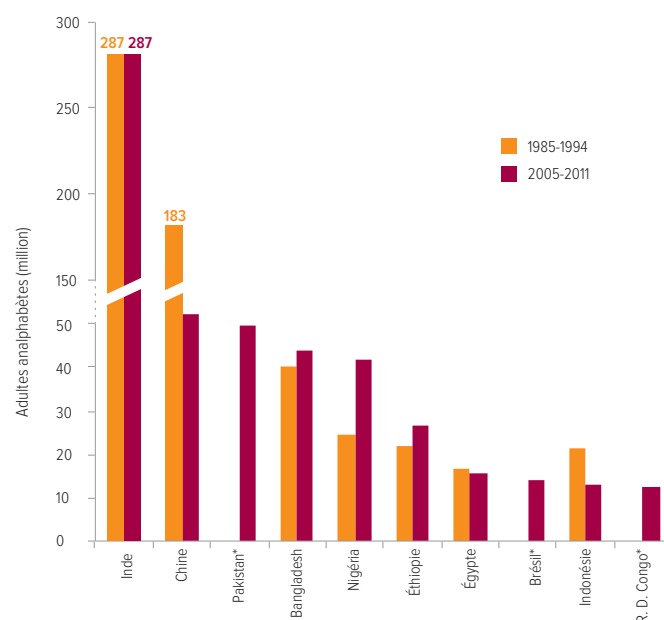
Depuis 1990, c'est dans les États arabes que les taux d'alphabétisme des adultes progressent le plus rapidement. Néanmoins, sous l'effet de la croissance démographique, le nombre d'adultes analphabètes n'a que légèrement diminué, de 52 à 48 millions.

De la même façon, en Asie du Sud et de l'Ouest, région où le taux d'alphabétisme des adultes s'est accru le plus vite après les États arabes, le nombre d'adultes analphabètes reste immuablement fixé autour de 400 millions. En Afrique subsaharienne, le nombre d'adultes analphabètes a augmenté de 37% depuis 1990, principalement en raison de la croissance démographique, pour atteindre 182 millions en 2011. On estime que d'ici à 2015, 26% des adultes analphabètes du monde vivront en Afrique subsaharienne, contre 15% en 1990.

En raison de la lenteur des progrès, le nombre de pays parvenant à l'alphabétisme universel des adultes n'augmente guère. Cet objectif avait été atteint en 2000 par 21% des 87 pays considérés. Entre 2000 et 2011, le nombre de pays ayant atteint ce niveau est passé à 24. En revanche, 26% des pays en étaient très éloignés en 2011. En 2015, 29% des 87 pays de l'échantillon devraient atteindre l'alphabétisme universel des adultes, 37% restant très éloignés de cet objectif.

Les taux d'alphabétisme des adultes des 15 pays d'Afrique de l'Ouest sont parmi les plus bas au monde. Parmi eux figurent les cinq pays dont les taux d'alphabétisme, inférieurs à 35%, sont les plus faibles du monde. Dans ces cinq pays, les taux d'alphabétisme des femmes sont inférieurs à 25%, alors que la moyenne pour l'Afrique subsaharienne est de 50%. Ces

**Figure 5 : 72 % des adultes analphabètes du monde vivent dans dix pays**  
Nombre d'adultes analphabètes, les dix pays comptant la plus forte population d'adultes analphabètes 1985-1994 et 2005-2011



\* Données non disponibles  
Source : annexe, tableau statistique 2.

tendances ont peu de chances de s'améliorer à brève échéance. Dans 12 de ces 15 pays, moins de la moitié des jeunes femmes sont alphabètes.

### Objectif 5 : Parité et égalité entre les sexes

La parité entre les sexes, soit un taux de scolarisation égal chez les filles et les garçons, est la première étape à franchir pour atteindre l'objectif 5 de l'EPT, à savoir, l'égalité des sexes, qui exige en outre un environnement scolaire approprié, des pratiques non discriminatoires et l'égalité des chances pour que les filles aussi bien que les garçons puissent donner toute leur mesure.

En la matière, les tendances varient selon les pays en fonction du niveau de revenu. Dans les pays à faible revenu, les disparités désavantagent généralement les filles : 20% d'entre eux ont réalisé la parité dans l'enseignement primaire, 10% dans le premier cycle du secondaire et 8% dans le second cycle du secondaire. Parmi les pays à revenu moyen ou élevé, qui sont plus nombreux à avoir réalisé la parité entre les sexes, tous niveaux d'enseignement confondus, les disparités jouent de plus en plus au détriment des garçons lorsque l'on passe au premier puis au second cycle de l'enseignement secondaire. Ainsi, les garçons sont désavantagés dans le primaire dans 2% des pays à revenu moyen supérieur, dans le premier cycle du secondaire dans 23% des pays concernés et dans le second cycle du secondaire dans 62% des pays concernés (figure 6).

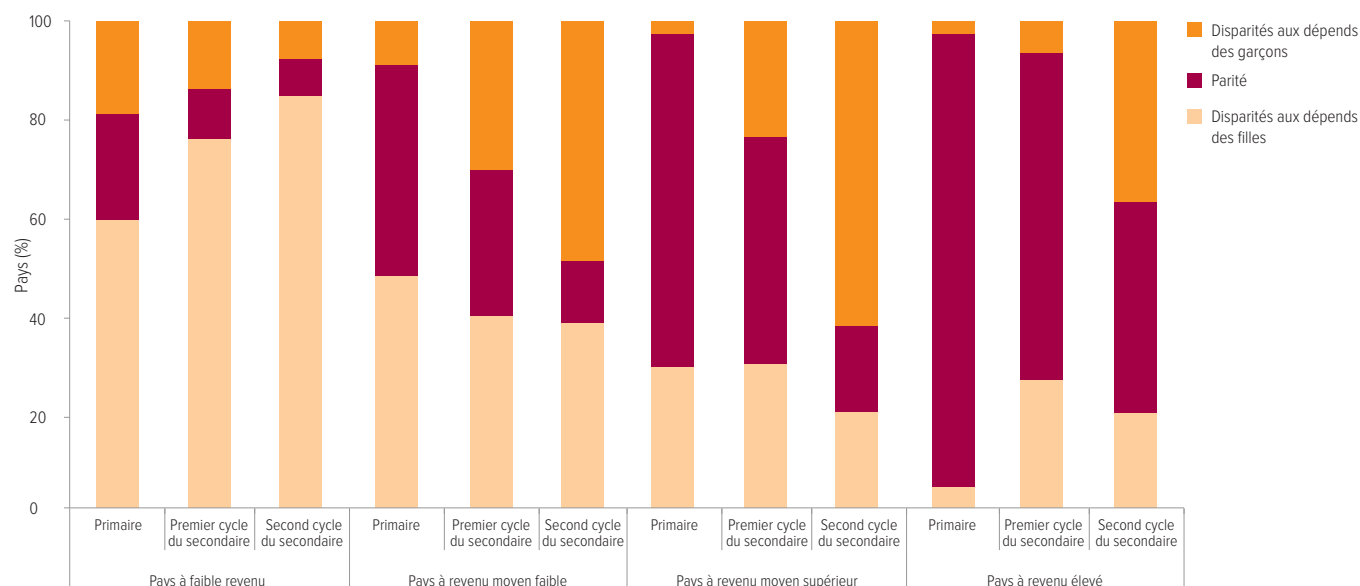
La parité aurait dû être atteinte dans le primaire comme dans le secondaire dès 2005, plus tôt donc que les autres objectifs. Or, en 2011, bien des pays n'étaient toujours pas parvenus. Au niveau primaire, sur 161 pays, 57% avaient atteint la parité entre les sexes en 1999. Ce pourcentage s'est accru entre 1999 et 2011 pour atteindre 63%. On constate une baisse du pourcentage de pays les plus éloignés de l'objectif (moins de 90 filles scolarisées pour 100 garçons), soit 9% en 2011 contre 19% en 1999. Selon les prévisions, à l'horizon 2015, 70% des pays auront atteint l'objectif et 9% d'entre eux seront sur le point d'y parvenir. En revanche, 14% des pays demeureront éloignés de l'objectif tandis que 7% d'entre eux, dont les trois quarts en Afrique subsaharienne, en seront très éloignés.

La progression de la parité entre les sexes n'entraîne pas nécessairement une hausse du nombre d'enfants scolarisés. Ainsi, le Burkina Faso devrait atteindre la parité à l'école primaire d'ici à 2015 et pourtant, dans l'échelle mondiale des taux brut de scolarisation, il occupe la septième place en partant de la fin. De même, au Sénégal, si les disparités entre les sexes ont été réduites, c'est davantage en raison de l'amélioration du taux de scolarisation des filles ; le taux de scolarisation des garçons, lui, n'a pas varié depuis 2004.

Sur 150 pays, 43% avaient atteint la parité entre les sexes dans le premier cycle du secondaire dès 1999. Selon les prévisions, 56% des pays auront atteint l'objectif en 2015. À l'autre extrémité, en 1999, 33% des pays étaient éloignés de l'objectif, les disparités

**70% des pays devraient avoir réalisé la parité entre les sexes dans le primaire d'ici à 2015**

**Figure 6 : Rares sont les pays à faible revenu à avoir réalisé la parité entre les sexes, tous niveaux d'enseignement confondus**  
Pays dont le taux de scolarisation témoigne de la parité entre les sexes, par groupe de revenu national 2011



Source : base de données de l'ISU.

### Dans un tiers des pays, moins de 75% des enseignants ont suivi une formation

jouant au détriment des filles dans les trois quarts d'entre eux. On estime que d'ici à 2015, les disparités entre les sexes dans le premier cycle du secondaire auront toujours cours dans 21 % des pays et qu'elles s'exerceront aux dépens des filles dans 70 % des cas.

Comme l'illustre l'exemple de la Turquie, les progrès peuvent être rapides : alors qu'en 1999 l'indice de parité entre les sexes ressortait à 0,74 dans le premier cycle du secondaire et à 0,62 dans le second, le pays a aujourd'hui presque atteint la parité entre les sexes dans les deux cycles du secondaire. Mais l'autosatisfaction n'est pas de mise. L'école n'est en effet pas imperméable aux conceptions traditionnelles des rôles des hommes et des femmes dans la société.

### Objectif 6 : Qualité de l'éducation

L'amélioration de la qualité et de l'apprentissage occupera probablement une place plus centrale dans le cadre mondial du développement de l'après-2015. Cette réorientation est vitale si nous voulons offrir des chances d'éducation aux quelque 250 millions d'enfants qui ne savent ni lire ni écrire et qui ne possèdent pas non plus les connaissances élémentaires en mathématiques alors même que 130 millions d'entre eux vont à l'école.

Le taux d'encadrement est l'un des indicateurs qui permettent d'évaluer les progrès accomplis vers l'objectif 6. À l'échelle mondiale, les taux d'encadrement moyens sont restés quasi inchangés aux niveaux préprimaire, primaire et secondaire. En Afrique subsaharienne, alors que la progression des recrutements d'enseignants est beaucoup plus lente que la hausse du taux de scolarisation, les rapports élèves/enseignant stagnent, à tel point qu'ils sont aujourd'hui les plus élevés au monde dans le préprimaire et le primaire. Sur les 162 pays disposant de données en 2011, 26 affichaient un taux d'encadrement dans le primaire supérieur à 40 élèves par enseignant ; 23 de ces pays étaient situés en Afrique subsaharienne.

Le taux d'encadrement au niveau primaire a progressé de 20 % au moins dans neuf pays entre 1999 et 2011. En revanche, il a diminué de 20 % au moins dans 60 autres pays. Le Congo, l'Éthiopie et le Mali ont plus que doublé leur taux de scolarisation dans le primaire, et pourtant, leur taux d'encadrement a baissé de plus de dix élèves par enseignant.

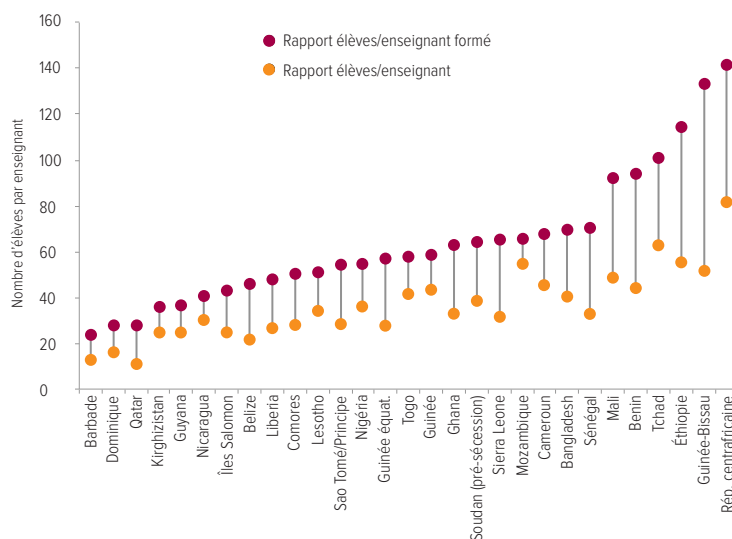
Beaucoup de pays ont certes accru le nombre d'enseignants en un temps très court, mais

en recrutant des personnes sans formation. Si ces mesures permettent d'accroître les effectifs scolaires, elles sont préjudiciables à la qualité de l'éducation. Dans un tiers des pays disposant de données, moins de 75 % des enseignants ont suivi une formation conforme aux normes nationales. Le rapport élèves/enseignant formé est supérieur de dix élèves au rapport élèves/enseignant dans 29 pays sur 98. Sur ces 29 pays, les deux tiers sont situés en Afrique subsaharienne (figure 7).

Dans l'enseignement secondaire, dans 14 pays sur les 130 disposant de données, le taux d'encadrement est supérieur à 30 élèves par enseignant. Bien que l'immense majorité des pays en proie aux plus grandes difficultés se trouvent en Afrique subsaharienne, la région a toutefois réussi à multiplier par deux le nombre d'enseignants du secondaire entre 1999 et 2011. Dans la moitié des 60 pays disposant de données relatives au pourcentage d'enseignants formés dans le secondaire, moins de 75 % des enseignants ont suivi une formation conforme aux normes nationales, contre moins de 50 % dans onze pays.

Le pourcentage d'enseignants formés conformément aux normes nationales est particulièrement faible dans l'enseignement préprimaire. Bien qu'à ce niveau le nombre d'enseignant ait augmenté de 53 % depuis 2000, dans 40 pays sur les 75 disposant de données, moins de 75 % des enseignants sont formés conformément aux normes nationales.

**Figure 7 : Dans 29 pays, on constate un écart important entre le nombre d'élèves par enseignants et le nombre d'élèves par enseignant formé**  
Rapport élèves/enseignant et rapport élèves/enseignant formé, enseignement primaire, pays où le rapport élèves/enseignant formé est supérieur d'au moins 10:1 au rapport élèves/enseignant, 2011



Source : annexe, tableau statistique 8.

Dans certains contextes, la présence d'enseignantes est essentielle pour inciter les filles à venir à l'école et améliorer leurs résultats d'apprentissage. Or, dans certains pays où le taux de scolarisation laisse apparaître de fortes disparités entre les filles et les garçons, comme à Djibouti et en Érythrée, trop peu de femmes sont enseignantes.

Alors que pour être efficaces les enseignants ont besoin de matériels d'apprentissage de qualité, nombre d'entre eux ne peuvent se procurer de manuels scolaires. En République-Unie de Tanzanie, seuls 3,5% des élèves de 6<sup>e</sup> année disposent d'un manuel pour leur propre usage. Dans beaucoup de pays pauvres, le manque d'infrastructures nuit aux élèves, qui doivent souvent se serrer dans des classes surchargées, les enfants des premières années étant particulièrement désavantagés. Au Malawi, les classes accueillent en moyenne 130 enfants en première année du primaire, contre 64 en dernière année. Au Tchad, seule une école sur quatre dispose de toilettes et, lorsque c'est le cas, une toilette seulement sur trois est réservée aux filles.

Étant donné que 250 millions d'enfants n'acquiescent pas les connaissances de base, il est crucial de fixer pour l'après-2015 un objectif qui permette de vérifier qu'à l'horizon 2030, tous les jeunes et les enfants, quelle que soit leur situation particulière, acquiescent les compétences fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques. Pour que cette exigence devienne réalité, les pays devront renforcer leur système national d'évaluation et veiller à ce que les politiques tiennent compte des évaluations. Nombre de systèmes nationaux d'évaluation montrent en effet des lacunes à cet égard. Les gouvernements considèrent fréquemment que leur système public d'examen équivaut à un système national d'évaluation, même s'il sert essentiellement à faire progresser les élèves d'un niveau d'enseignement à l'autre. Les évaluations nationales devraient constituer des outils de diagnostic qui permettent de déterminer si les élèves ont acquis les normes d'apprentissage attendues pour un âge ou une classe donnés et qui montrent les évolutions qui se produisent sur la durée au sein des sous-groupes de population.

Les évaluations régionales et internationales sont indispensables si nous voulons procéder au suivi d'un objectif sur l'apprentissage dans le monde après 2015. De même que l'amélioration du suivi mondial sur l'accès a contribué à exercer des pressions sur les gouvernements pour qu'ils veillent à ce que chaque enfant achève l'enseignement primaire, un meilleur suivi de l'apprentissage au niveau mondial peut inciter les gouvernements à garantir à tous les enfants non

seulement qu'ils soient scolarisés mais aussi qu'ils acquiescent les connaissances fondamentales.

Pour que ces évaluations facilitent le suivi des objectifs d'apprentissage de l'après-2015 au niveau mondial, trois principes clés devront être pris en considération. Premièrement, l'interprétation des résultats devra tenir compte de tous les enfants et les jeunes, et ne pas se limiter à ceux qui sont scolarisés et ont participé à l'évaluation. Il est possible en effet que les enfants défavorisés soient déjà sortis du système scolaire et qu'ils n'aient donc que très peu de chances d'avoir atteint les normes d'apprentissage au moment de l'évaluation. Faut de les comptabiliser, l'ampleur du problème sera sous-évaluée. Deuxièmement, il est nécessaire de disposer d'informations plus précises sur le milieu d'où proviennent les élèves afin de cerner les groupes dans lesquels les élèves rencontrent des difficultés d'apprentissage. Troisièmement, les évaluations devront comprendre des données sur la qualité des systèmes éducatifs.

### Combien de temps faudra-t-il pour que nul ne soit laissé pour compte?

Après 2015, les six objectifs de l'EPT auront pour signe distinctif de n'avoir pas été atteints alors même que de nouvelles priorités se feront jour. Lorsqu'on tente de déterminer combien de temps il faudra pour que tous les élèves achèvent l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, le résultat obtenu est des plus inquiétants.

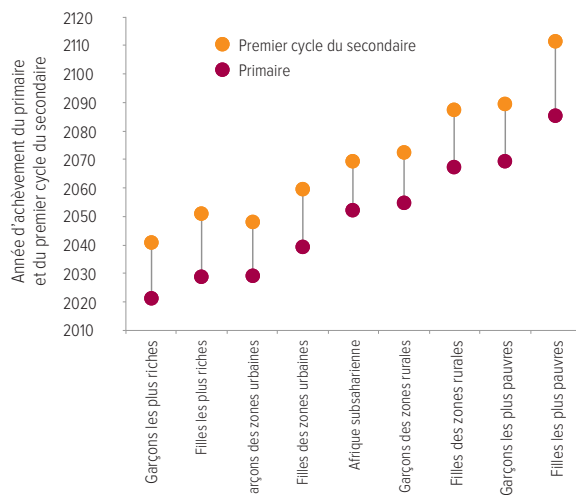
Si l'objectif de l'enseignement primaire universel devrait être atteint par les garçons issus de familles riches d'ici à 2030 dans 56 des 74 pays à revenu faible ou moyen, les filles pauvres, elles, n'y parviendront que dans sept pays, dont l'un seulement est un pays à faible revenu. En 2060, cet objectif sera toujours hors de portée des filles pauvres dans 24 des 28 pays à faible revenu de l'échantillon. En Afrique subsaharienne, si les tendances actuelles se poursuivent, les garçons les plus riches atteindront l'objectif de l'enseignement primaire universel en 2021, mais pour les filles les plus pauvres, il faudra attendre 2086 (figure 8).

Ce n'est pas parce qu'un enfant passe du temps à l'école primaire qu'il sait lire et écrire. Dans les 68 pays disposant de données, selon toute probabilité, les jeunes femmes les plus pauvres ne seront toutes alphabétisées qu'en 2072.

La situation est plus grave encore pour ce qui concerne l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans 44 des 74 pays examinés, on observe

**En Afrique subsaharienne, il faudra attendre 2086 pour que toutes les filles pauvres achèvent l'enseignement primaire**

**Figure 8 : L'universalisation de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne est une perspective lointaine**  
Année prévue pour la réalisation de l'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire pour plus de 97% des élèves, par groupe de population, Afrique subsaharienne



Source : estimations de l'Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2013), à partir de Lange (2013).

à cet égard un écart de 50 années au moins entre les garçons les plus riches et les filles les plus pauvres. Si les tendances actuelles demeurent inchangées, en Afrique subsaharienne, les filles issues des familles les plus pauvres n'atteindront cet objectif qu'en 2111, soit 64 ans après les garçons issus des familles les plus riches.

Si ces projections sont extrêmement inquiétantes, elles s'appuient sur des tendances récentes qui peuvent être amenées à changer si les gouvernements, les donateurs et la communauté internationale de l'éducation prennent des mesures concertées pour rendre l'éducation accessible à tous, y compris aux plus marginalisés. Elles montrent également à quel point il sera capital de suivre les progrès accomplis vers les objectifs de l'éducation après 2015 dans les groupes les plus défavorisés et de mettre en œuvre des politiques qui soutiennent durablement les progrès et les accélèrent en redressant les déséquilibres.

### Le suivi des objectifs mondiaux de l'éducation après 2015

Depuis qu'ont été adoptés en 2000 les six objectifs de l'Éducation pour tous à Dakar, Sénégal, faute de cibles et d'indicateurs précis, un certain nombre de priorités en matière d'éducation n'ont pas bénéficié de toute l'attention voulue.

La définition des nouveaux objectifs après 2015 devra être guidée par plusieurs principes : affirmer que l'éducation est un droit, veiller à ce que dans le

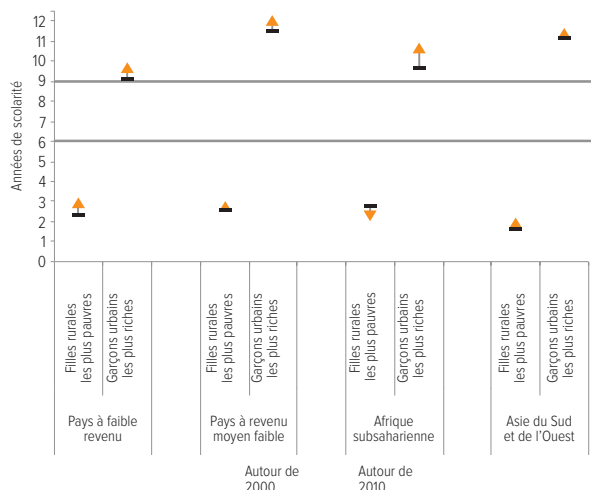
domaine de l'éducation tous les enfants bénéficient d'une égalité des chances et valoriser les différents stades de l'apprentissage à toutes les étapes de la vie d'un individu. Afin d'élaborer le cadre de l'Éducation pour tous de l'après-2015, il serait souhaitable de définir un ensemble fondamental d'objectifs conformes au programme mondial de développement et assortis de cibles plus précises. Chaque objectif devra être clair et mesurable afin que nul ne soit laissé pour compte. À cette fin, il conviendra de suivre les progrès en accordant une attention toute particulière aux groupes affichant les résultats les plus faibles, le but étant de réduire l'écart entre eux et les groupes plus favorisés.

Le nombre d'années de scolarité sert d'indicateur pour mesurer les progrès globaux de l'accès à l'éducation. Pour que l'objectif de l'achèvement universel du premier cycle de l'enseignement secondaire soit atteint d'ici à 2030, les jeunes devront passer neuf années environ à l'école. En 2010, la durée de la scolarisation des jeunes hommes urbains les plus riches était déjà de 9,5 années en moyenne dans les pays à faible revenu et de plus de 12 années dans les pays à revenu moyen inférieur. Dans les pays à revenu faible ou moyen faible, les jeunes femmes les plus pauvres issues des zones rurales avaient quant à elles été scolarisées pendant moins de trois ans, très loin donc de l'objectif des six années de scolarité qui définissent l'achèvement universel de l'enseignement primaire, objectif qui aurait dû être atteint en 2015 (figure 9). En Afrique subsaharienne, l'écart entre la durée de scolarité des filles les plus pauvres issues des zones rurales et celle des garçons urbains les plus riches s'est en réalité creusé entre 2000 et 2010, passant de 6,9 à 8,3 années.

Au cours des dix dernières années, on est davantage parvenu à scolariser les enfants dans le primaire qu'à faire en sorte que les élèves achèvent l'enseignement primaire ou le premier cycle du secondaire. De plus, de fortes inégalités persistent, quand elles ne s'aggravent pas. En Afrique subsaharienne, par exemple, en 2000, la quasi-totalité des garçons urbains issus des familles les plus riches allaient à l'école primaire. Dix ans plus tard, le taux d'achèvement de ces garçons atteignait 87% dans le primaire et 70% dans le premier cycle du secondaire. En revanche, 49% des filles les plus pauvres vivant dans les zones rurales ont commencé à aller à l'école au début de la décennie, ce pourcentage atteignant 61% dix ans plus tard. En 2000, leur taux d'achèvement n'était que de 25% dans le primaire et de 11% dans le premier cycle du secondaire ; de surcroît, à la fin de la décennie, ces taux étaient retombés à 23% et 9% respectivement. En Asie du Sud et de l'Ouest, les inégalités sont également fortes et ne montrent généralement pas de signe d'amélioration : à

**En 2010, les jeunes femmes les plus pauvres issues des zones rurales avaient été scolarisées pendant moins de trois ans**

**Figure 9 : Les inégalités en matière de niveau d'instruction sont restées inchangées sur les dix dernières années**  
Années de scolarité, chez les 20-24 ans, autour de 2000 et de 2010



Source : analyse de l'Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013), à partir des enquêtes démographiques et sanitaires et des enquêtes par grappes à indicateurs multiples.

la fin de la décennie, 89 % des garçons les plus riches issus des zones urbaines achevaient le premier cycle de l'enseignement secondaire, contre 13 % seulement des filles les plus pauvres issues des zones rurales.

Il est indispensable que le futur cadre mondial du suivi de l'éducation comprenne un objectif relatif à l'apprentissage. Cependant, si l'on ne s'intéresse qu'aux évaluations de l'apprentissage, les données risquent d'être faussées dès lors que de nombreux enfants n'ont pas accès aux classes où les compétences sont testées. En République-Unie de Tanzanie, par exemple, en 2007, le pourcentage d'enfants de 6<sup>e</sup> année ayant obtenu un score minimum en lecture allait de 80 % chez les filles rurales les plus pauvres à 97 % chez les garçons urbains les plus riches. Cependant, 92 % des garçons urbains les plus riches ayant l'âge requis pour être scolarisés en 6<sup>e</sup> année avaient atteint cette classe, contre 40 % seulement des filles les plus pauvres issues des zones rurales. Si l'on suppose que les enfants qui n'ont pas atteint la 6<sup>e</sup> année du primaire ne peuvent obtenir le score minimum, alors le pourcentage d'enfants de cette cohorte ayant acquis les compétences de base est en réalité de 90 % chez les garçons urbains les plus riches et de 32 % chez les filles rurales les plus pauvres.

Pour que les inégalités soient surmontées en 2030, les plans nationaux doivent comporter des cibles précises

pour faciliter le suivi de la participation à l'éducation et de l'apprentissage au sein de groupes de population donnés. Ce n'est en effet que très rarement le cas à l'heure actuelle. Le désavantage lié au sexe est celui que les plans d'éducation traitent le plus souvent or, sur les 53 plans nationaux examinés aux fins du présent *Rapport*, 24 seulement avaient défini des objectifs relatifs à l'égalité des sexes dans le primaire et le secondaire.

Quatre plans comprenaient des indicateurs sur la participation des groupes ethniques. Trois d'entre eux seulement ciblaient les disparités entre les zones rurales et urbaines en termes d'accès à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire. En outre, seuls trois plans présentaient un indicateur de la scolarisation qui distinguait les enfants riches des pauvres. Le plan du Bangladesh comprenait un cadre de suivi des progrès des taux de scolarisation en fonction des quintiles de richesse, tandis que celui de la Namibie avait fixé un objectif consistant à garantir que, dans chaque région, 80 % des orphelins et autres enfants vulnérables soient scolarisés dans le primaire et dans le secondaire au plus tard au cours de la dernière année du plan.

Le nombre de pays prévoyant de mesurer l'inégalité des acquis d'apprentissage était encore plus réduit : huit pays seulement sur 53 dans le primaire et huit également dans le secondaire; et dans la plupart des cas, l'évaluation ne concernait que les inégalités entre les sexes. Un pays fait figure d'exception, le Sri Lanka, qui s'est doté d'objectifs relatifs aux résultats des évaluations en mathématiques et dans la langue autochtone dans les régions où les scores sont les plus faibles.

L'incapacité où nous sommes depuis dix ans à évaluer les progrès en direction des objectifs de l'éducation accomplis par les différents sous-groupes de population masque de vastes inégalités, qui passent d'autant plus inaperçues que les plans nationaux ne fixent pas suffisamment d'objectifs permettant d'évaluer les progrès de la réduction des disparités en matière d'accès ou d'apprentissage. Les objectifs de l'après-2015 devront faire figurer la promesse que les groupes les plus défavorisés atteindront les normes de référence établies pour évaluer les objectifs. Faute de quoi, l'évaluation des progrès continuera à dissimuler le fait que les progrès bénéficient avant tout à ceux qui sont déjà les plus favorisés.

**Seuls huit pays sur 53 prévoient de mesurer l'inégalité des acquis d'apprentissage**



# Suivi des progrès du financement de l'Éducation pour tous

**En 2011, seuls 41 pays sur 150 ont alloué à l'éducation 6% du PNB ou davantage**

Le déficit de financement est l'un des obstacles majeurs à la réalisation de l'Éducation pour tous. Il manque actuellement pas moins de 26 milliards de dollars des États-Unis pour atteindre l'objectif d'une éducation de base de qualité pour tous d'ici à 2015 ; la scolarisation de tous les enfants est donc un objectif hors de portée. Malheureusement, il semble que dans les prochaines années les donateurs soient davantage enclins à réduire l'aide qu'à l'augmenter. À moins de prendre des mesures urgentes pour modifier le dispositif de l'aide, l'objectif visant à garantir que chaque enfant ait accès à l'école et à l'apprentissage d'ici à 2015 sera gravement compromis.

Le temps qui nous reste jusqu'à 2015 est si court qu'il peut paraître impossible de vouloir combler le déficit de financement. Mais les analyses du présent *Rapport* montrent qu'il n'en est rien et que ce déficit pourrait être comblé à condition d'augmenter les recettes publiques, de consacrer à l'éducation un pourcentage approprié des recettes publiques existantes et projetées et de mieux aiguiller l'aide extérieure.

Si, comme selon toute probabilité, les nouveaux objectifs en matière d'éducation qui seront définis après 2015 englobent le premier cycle de l'enseignement secondaire, le déficit de financement atteindra 38 milliards de dollars des États-Unis. Le cadre de l'après-2015 doit définir des objectifs de financement précis et exiger une transparence totale pour que tous les donateurs soient comptables de leurs engagements et que le déficit de financement n'anéantisse pas les promesses que nous avons faites aux enfants.

## **Beaucoup de pays éloignés des objectifs de l'EPT doivent accroître leurs dépenses d'éducation**

Les dépenses publiques d'éducation ont augmenté au cours des dernières années, particulièrement dans les pays à revenu faible et moyen inférieur, en raison notamment d'une accélération de la croissance économique. Les dépenses publiques d'éducation en pourcentage du produit national brut (PNB) sont passées, en moyenne, de 4,6% en 1999 à 5,1% en 2011. Dans les pays à revenu faible et moyen inférieur, cette croissance a même été plus rapide : entre 1999 et 2011, dans 30 des pays concernés, la part des dépenses d'éducation dans le PNB s'est accrue d'un point de pourcentage, ou même davantage.

Le Cadre d'action de Dakar ne fixe pas le montant des ressources que les pays doivent consacrer à l'éducation. Le fait que les objectifs de l'EPT n'aient pas été assortis d'un objectif de financement commun est un échec auquel il conviendra de remédier après 2015 en définissant un objectif précis : les pays devront consacrer au moins 6% du PNB à l'éducation. En 2011, sur les 150 pays disposant de données, seuls 41 ont alloué à l'éducation 6% du PNB ou davantage, contre moins de 3% dans 25 pays.

Il est largement admis que les pays doivent allouer au moins 20% de leur budget à l'éducation. Or, en 2001, à l'échelle mondiale, la part du budget consacré à l'éducation n'était en moyenne que de 15% et n'a pratiquement pas varié depuis 1999. Sur les 138 pays disposant de données, seuls 25 ont

consacré plus de 20 % de leur budget à l'éducation en 2011 ; en revanche, entre 1999 et 2011, dans au moins six pays à revenu faible ou moyen, la part des dépenses d'éducation dans les dépenses publiques totales a baissé de cinq points de pourcentage ou davantage.

Cette situation n'est pas appelée à évoluer au cours des prochaines années. Ainsi, 25 des 49 pays disposant de données en 2012 prévoient de diminuer le budget de l'éducation entre 2011 et 2012. Seize d'entre eux se situent en Afrique subsaharienne. D'autres cependant, à l'instar de l'Afghanistan, du Bénin et de l'Éthiopie, résistent à cette tendance négative et devraient accroître leurs dépenses d'éducation.

Dans un certain nombre de pays parmi les plus pauvres du monde, les gouvernements doivent élargir l'assiette fiscale et consacrer un cinquième du budget à l'éducation afin d'exploiter le potentiel de croissance économique. Si c'était le cas dans 67 pays à revenu faible ou moyen, les gouvernements mobiliseraient 153 milliards de dollars des États-Unis supplémentaires en faveur de l'éducation en 2015. La part de l'éducation dans le PIB passerait ainsi, en moyenne, de 3 à 6 % d'ici à 2015.

Les pays pauvres sont peu nombreux à pouvoir faire en sorte que l'impôt représente 20 % du PIB, condition nécessaire pour atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement. Dans sept pays seulement sur les 67 disposant de données, l'impôt représente 20 % du PIB et 20 % du revenu est consacré à l'éducation, conformément aux recommandations. Ainsi, au Pakistan, les recettes fiscales représentent à peine 10 % du PIB et la part des dépenses publiques allouées à l'éducation ne dépasse pas les 10 % environ. Si le gouvernement augmentait les recettes fiscales pour qu'elles représentent 14 % du PIB d'ici à 2015 et qu'il en consacrait le cinquième à l'éducation, les fonds mobilisés suffiraient à scolariser tous les enfants et les adolescents du pays.

L'Éthiopie compte parmi les 11 pays sur les 67 de l'échantillon qui, bien qu'ayant privilégié l'éducation dans le budget de l'État, ont encore beaucoup à faire pour accroître les recettes fiscales. En 2011, les recettes fiscales représentaient en moyenne 12 % du PIB. Si ce pourcentage atteignait 16 % d'ici à 2015, le secteur bénéficierait de 18 % de

ressources supplémentaires, ce qui permettrait au gouvernement de dépenser 19 dollars des États-Unis supplémentaires par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire.

Dans les pays pauvres toutefois, la part de l'impôt dans le PIB augmente beaucoup trop lentement. Compte tenu des taux actuels, sur 48 pays où l'impôt représente moins de 20 % du PIB, quatre seulement devraient atteindre la barre des 20 % d'ici à 2015.

Grâce à un système fiscal qui fonctionne bien, un gouvernement peut financer son système éducatif à l'aide des recettes publiques. À l'instar de l'Égypte, de l'Inde et des Philippines, certains pays à revenu moyen disposent de très grandes réserves pour mobiliser des recettes publiques en faveur de l'éducation en augmentant l'impôt. Le niveau plus élevé des recettes fiscales au Brésil est l'une des raisons qui expliquent que ce pays dépense dix fois plus que l'Inde par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire.

**67 pays  
pourraient  
mobiliser  
153 milliards  
de dollars des  
États-Unis  
supplémentaires  
en faveur  
de l'éducation  
s'ils  
élargissaient  
l'assiette  
fiscale**



© Eduardo Martino/UNESCO

**Les réformes visant à accroître les ressources nationales permettraient de combler le déficit annuel moyen du financement de l'éducation de base à hauteur de 56 %**

Certains pays d'Asie du Sud accordent des exonérations fiscales généreuses à des groupes d'intérêt nationaux puissants, ce qui se traduit par des ratios recettes fiscales/PIB parmi les plus bas au monde. Au Pakistan, ce ratio, établi à 10 %, s'explique en partie par l'influence politique du lobby agricole : alors que le secteur agricole représente 22,5 % du PIB, il ne contribue aux recettes fiscales qu'à hauteur de 1,2 %. En Inde, le manque à gagner fiscal est dû pour l'essentiel aux exonérations de droits de douane et de droits d'accise. Le manque à gagner imputable aux exonérations représentait l'équivalent de 5,7 % du PIB en 2012-2013. Si 20 % de ce manque à gagner avait été alloué à l'éducation, le secteur aurait bénéficié d'un surcroît de financement de 22,5 milliards de dollars des États-Unis en 2012, soit une augmentation de 40 % du budget de l'éducation par rapport au niveau actuel.

Les gouvernements octroient parfois des concessions pour l'exploitation des ressources naturelles à des prix inférieurs à la valeur réelle. En l'espace de trois ans, de 2010 à 2012, la République démocratique du Congo a ainsi perdu 1,36 milliard de dollars des États-Unis sur ses contrats avec des groupes miniers, montant correspondant au financement alloué à l'éducation pour les deux années 2011 et 2012. Dans nombre de pays parmi les plus pauvres au monde, la fraude fiscale permet aux élites d'accumuler des fortunes personnelles, alors qu'il faudrait favoriser la construction d'un système éducatif solide bénéficiant à l'ensemble de la population. Si les milliers de milliards de dollars qui, selon les estimations, sont dissimulés dans les paradis fiscaux étaient soumis à l'impôt sur les gains en capital et que 20 % des recettes ainsi obtenues étaient allouées à l'éducation, le secteur bénéficierait d'un supplément de financement compris en 38 et 56 milliards de dollars des États-Unis.

Les pratiques fiscales illégales coûteraient aux gouvernements africains près de 63 milliards de dollars des États-Unis chaque année. Si ces pratiques étaient abolies et que 20 % des recettes récupérées servaient à financer l'éducation, le secteur bénéficierait de 13 milliards de dollars des États-Unis supplémentaires par an.

S'il appartient aux gouvernements de prendre les devants pour réformer la fiscalité, les donateurs peuvent jouer un rôle complémentaire non négligeable. Avec un dollar des États-Unis d'aide

destiné au renforcement du système fiscal, par exemple, l'État peut percevoir jusqu'à 350 dollars des États-Unis de recettes fiscales en plus. Or, entre 2002 et 2011, moins de 0,1 % du total de l'aide a été alloué aux programmes fiscaux. Les gouvernements des pays donateurs devraient en outre exiger une transparence totale de la part des sociétés immatriculées sur leur territoire.

L'augmentation des recettes fiscales et l'allocation d'une part appropriée de ces recettes à l'éducation permettraient de mobiliser en peu de temps des ressources supplémentaires considérables pour le secteur. Selon le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, 67 pays à revenu faible ou moyen pourraient ainsi accroître les ressources de l'éducation de 72 % (163 milliards de dollars des États-Unis) d'ici à 2015 en engageant des réformes destinées à relever les ratios recettes fiscales/PIB et à augmenter les dépenses publiques d'éducation.

Dans ces 67 pays, les dépenses par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire passeraient, en moyenne, de 209 à 466 dollars des États-Unis en 2015 – de 102 à 158 dollars des États-Unis dans le cas des pays à faible revenu.

Sur ces 67 pays, 14 ont déjà atteint l'objectif consistant à allouer 6 % au moins du PIB à l'éducation. Sur les 53 restants, 19 pourraient y parvenir à condition d'élargir et de diversifier l'assiette fiscale et de donner la priorité au financement de l'éducation d'ici à 2015 (figure 10).

Ainsi accrues, les ressources nationales permettraient de combler le déficit annuel moyen du financement de l'éducation de base, qui s'élève à 26 milliards de dollars des États-Unis, à hauteur de 56 % dans 46 pays à revenu faible ou moyen inférieur, ou encore de combler 54 % du déficit de l'éducation de base et du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Il existe des précédents. L'Équateur a ainsi renégocié ses contrats avec les compagnies pétrolières, élargi son assiette fiscale et accordé une plus haute priorité à l'éducation, ce qui lui a permis de multiplier par trois ses dépenses d'éducation entre 2003 et 2010.

Pour que l'Éducation pour tous devienne réalité, il est non seulement nécessaire d'augmenter les recettes publiques pour financer l'éducation mais

aussi de redistribuer ces ressources pour qu'une juste part aille à ceux qui en ont le plus besoin. En effet, le plus souvent, les ressources sont inégalement réparties au profit des plus privilégiés. Pour réorganiser les dépenses d'éducation en faveur des plus marginalisés, nombre de gouvernements ont établi des mécanismes de financement qui octroient davantage des ressources aux régions ou aux groupes d'écoles qui en ont le plus besoin, et ce, afin de surmonter le dénuement et les inégalités dans l'éducation. Les méthodes de redistribution varient selon les pays. Ainsi, le Brésil garantit un niveau minimum de dépenses par élève, privilégie les écoles rurales et accorde la plus haute importance aux groupes autochtones très marginalisés. Ces réformes se sont traduites par une hausse des effectifs scolaires et une amélioration de l'apprentissage dans les régions défavorisées du nord du pays.

Les programmes de redistribution ne rencontrent pas toujours le même succès cependant, parfois parce que les allocations par enfant sont insuffisantes pour couvrir le coût d'une éducation de qualité aux groupes marginalisés. Dans l'un des États les plus prospères de l'Inde, le Kerala, les dépenses d'éducation par élève sont d'environ 685 dollars des États-Unis, contre à peine 100 dollars des États-Unis dans l'État du Bihar, beaucoup plus pauvre.

Dans les pays pauvres, il peut s'avérer difficile de repérer et de cibler les groupes dont les

besoins sont les plus grands. Par conséquent, les allocations octroyées sont souvent basées sur le nombre d'élèves inscrits, au détriment des régions où le nombre d'enfants non scolarisés est élevé. Au Kenya, par exemple, les subventions par élève sont accordées en fonction du nombre d'inscrits, ce qui désavantage les 12 comtés situés dans les zones arides et semi-arides, où vit 46 % de la population non scolarisée.

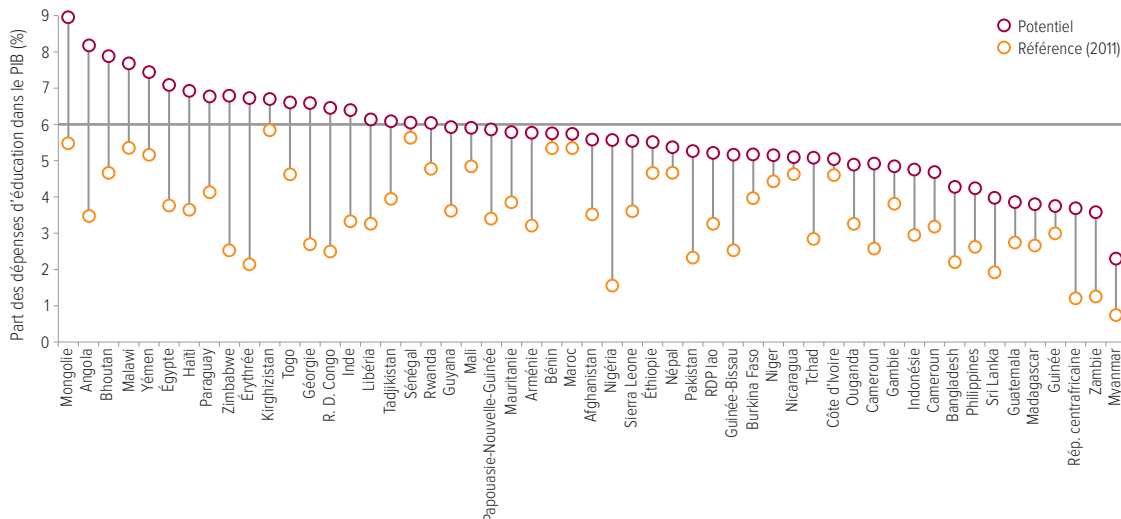
Pour que les mesures de redistribution fonctionnent bien, les gouvernements doivent s'assurer que les ressources suffisent à couvrir entièrement le coût d'une éducation de qualité pour les plus vulnérables et à mener des réformes de grande envergure afin de renforcer les capacités du système éducatif à mettre en œuvre de telles mesures.

### Les tendances de l'aide à l'éducation

Alors que le nombre d'enfants non scolarisés qui reprennent le chemin de l'école stagne, un sursaut est nécessaire pour que tous les enfants soient scolarisés d'ici à 2015. Avant même le ralentissement économique, les donateurs étaient déjà mal engagés pour honorer leurs promesses de financement de l'éducation. La baisse de l'aide à l'éducation de base observée plus récemment complique d'autant cette tâche.

Si l'aide à l'éducation a progressé régulièrement depuis 2002, elle a atteint un pic en 2010 et est actuellement en recul : l'aide totale à tous les

**Figure 10 : Quelques endroits modestes en matière d'impôt et de dépenses d'éducation souffraient à accroître considérablement les ressources**  
Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB en 2015 si le ratio recettes fiscales/PIB progressait et si la part du budget allouée à l'éducation augmentait



Sources : Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2013), d'après la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO ; Development Finance International et Oxfam (2013) ; Fonds monétaire international (2012, 2013).

**En 2011, pour la première fois depuis 2002, l'aide à l'éducation de base a baissé**

niveaux d'enseignement a diminué de 7% entre 2010 et 2011 (figure 11). En 2011, pour la première fois depuis 2002, l'aide à l'éducation de base a baissé, passant de 6,2 à 5,8 milliards de dollars des États-Unis de 2010 à 2011, ce qui représente un recul de 6%. L'aide à l'enseignement secondaire, qui partait déjà d'un niveau peu élevé, accuse un recul de 11% entre 2010 et 2011. Une telle situation compromet les chances d'atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous et réduit l'espoir de fixer des objectifs plus ambitieux englobant l'universalisation du premier cycle de l'enseignement secondaire après 2015.

Les pays à faible revenu, qui ne reçoivent qu'un tiers environ de l'aide à l'éducation de base, ont davantage souffert que les pays à revenu moyen : l'aide, qui accuse un recul de 9%, y est passée de 2,05 à 1,86 milliard de dollars des États-Unis entre 2010 et 2011. Conséquence de cette réduction, les ressources par élève s'élevaient à 16 dollars des États-Unis en 2011, contre 18 en 2010.

En Afrique subsaharienne, où vit plus de la moitié de la population mondiale non scolarisée, l'aide à l'éducation de base a diminué de 7% entre 2010 et 2011. Ce manque à gagner de 134 millions de dollars des États-Unis aurait permis de scolariser et d'offrir une éducation de qualité à plus d'un million d'enfants.

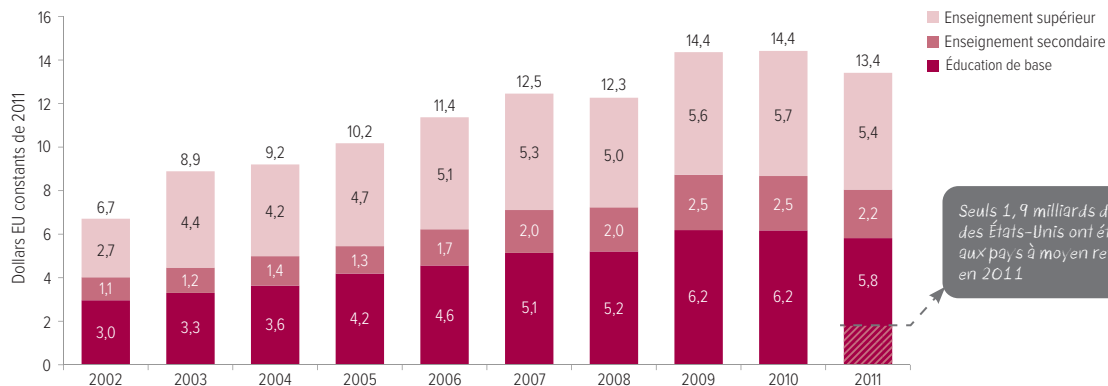
Dans plusieurs pays, l'aide est en repli depuis plus d'un an. Alors que l'aide a été un facteur clé de l'augmentation des effectifs scolaires en

République-Unie de Tanzanie, elle a baissé de 12% entre 2009 et 2010 et de 57% l'année suivante.

Les enfants les plus pauvres du monde, chez qui la probabilité de ne pas être scolarisé est la plus forte, vivent non seulement dans les pays à faible revenu mais aussi dans certains pays à revenu moyen inférieur. Depuis 2000, 25 pays ont accédé à ce groupe, qui en comprend actuellement 54 ; 36 pays sont toujours classés dans le groupe des pays à faible revenu. En 1999, au niveau mondial, 84% des enfants non scolarisés vivaient dans des pays à faible revenu et 12% dans des pays à revenu moyen inférieur ; en 2011, 37% d'entre eux vivaient dans des pays à faible revenu et 49% dans des pays à revenu moyen inférieur. Cette évolution est principalement due au classement de pays à forte population, comme l'Inde, le Nigéria et le Pakistan, dans le groupe des pays à revenu moyen inférieur. Certes, ces pays pourraient faire beaucoup plus pour accroître les ressources nationales en faveur de l'éducation et les redistribuer à ceux qui en ont le plus besoin, mais de telles réformes ne se font pas du jour au lendemain. Entre-temps, il incombe aux donateurs de cibler les régions des pays à revenu moyen inférieur où la pauvreté est la plus concentrée, afin de ne pas priver du droit à l'éducation la nouvelle génération d'enfants.

L'aide directe à l'éducation a baissé dans des proportions légèrement plus fortes que l'aide totale aux autres secteurs entre 2010 et 2011, la part de l'aide à l'éducation ayant ainsi été ramenée de 12 à 11%. Cette baisse est due à la nouvelle

**Figure 11: L'aide à l'éducation a reculé d'un milliard de dollars EU entre 2010 et 2011**  
Total des décaissements de l'aide à l'éducation, 2002-2011



Source : CAD-OCDE (2013).

répartition de l'aide décidée par un grand nombre de donateurs. Le Canada, les États-Unis, la France et les Pays-Bas, en particulier, ont davantage réduit l'aide à l'éducation que l'aide globale. Entre 2010 et 2011, les donateurs bilatéraux et multilatéraux ont diminué les décaissements en faveur de l'éducation de base. En volume, les baisses les plus importantes ont été le fait du Canada, de l'Espagne, des États-Unis, de la France, du Japon, des Pays-Bas et de l'Union européenne qui, ensemble, sont responsables de 90 % de la réduction de l'aide à l'éducation de base.

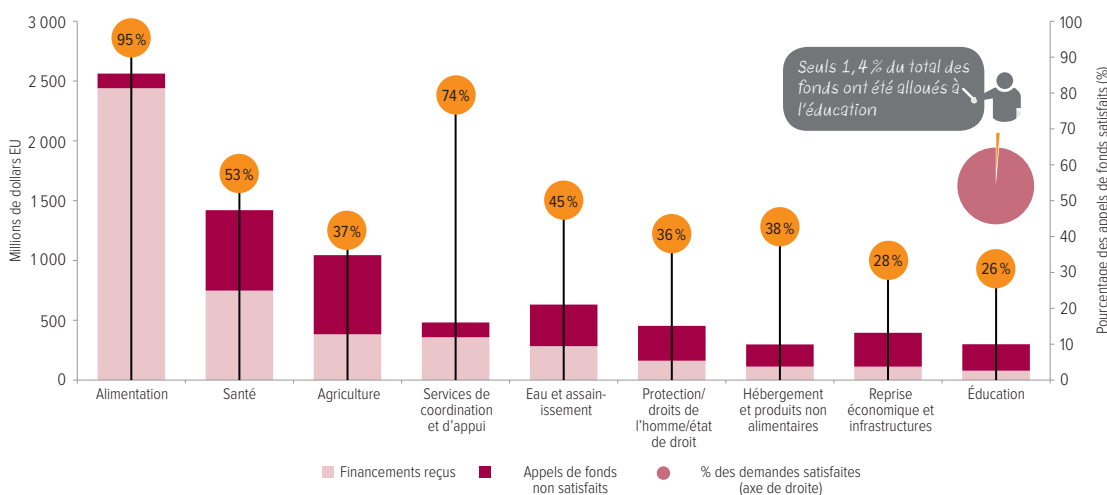
Premier donateur bilatéral à l'éducation de base en 2010, les États-Unis sont passés à la deuxième place en 2011, supplantés par le Royaume-Uni. De 2010 à 2011, les Pays-Bas ont réduit de plus d'un tiers l'aide qu'ils accordaient à l'éducation de base ; alors qu'ils étaient les plus gros donateurs à l'éducation de base en 2007, ils ont été relégués à la 11<sup>e</sup> place en 2011.

Si l'Australie, le FMI et la Banque mondiale ont accru l'aide globale en faveur de l'éducation de base de 2010 à 2011, ils ont réduit les montants versés aux pays à faible revenu. L'aide globale de la Banque mondiale à l'éducation de base a progressé de 13 % mais accuse un recul de 23 % dans les pays à faible revenu. En République-Unie de Tanzanie, les décaissements de la Banque mondiale sont passés de 88 millions de dollars des États-Unis en 2002 à moins de 0,3 million en 2011.

Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) est une source de financement majeure pour certains pays à faible revenu. En 2011, le Partenariat a décaissé la somme inédite de 385 millions de dollars des États-Unis en faveur de l'éducation de base, devenant ainsi cette année-là, pour les pays à revenu faible et moyen inférieur, le 4<sup>e</sup> donateur par ordre d'importance. Dans les 31 pays ayant reçu des financements de mise en œuvre de programme en 2011, 24 % de l'aide à l'éducation de base provenait du GPE. Il est peu probable néanmoins que ces décaissements compensent la baisse de l'aide octroyée par la Banque mondiale. La République-Unie de Tanzanie est devenue partenaire du GPE en 2013, 5,2 millions de dollars des États-Unis devant être décaissés en faveur de son plan d'éducation. Or, la totalité de cette somme, d'un montant relativement faible par rapport aux aides accordées par la Banque mondiale au début des années 2000, a été versée à Zanzibar. Pour améliorer le suivi de ses contributions, le GPE doit impérativement notifier ses flux d'aide au CAD de l'OCDE, à l'instar des fonds mondiaux pour la santé tels que l'Alliance GAVI et le Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme.

Rien n'indique que la baisse de l'aide globale puisse être enrayée avant l'échéance de 2015. De 2011 à 2012, l'aide totale a diminué de 4 %, 16 donateurs du CAD ayant réduit leurs décaissements : 13 de ces pays ont accordé un rang de priorité moins élevé à l'aide, qui a diminué en pourcentage de

**Figure 12 : La double peine de l'éducation dans l'aide humanitaire : l'éducation représente à la fois une faible part des demandes et la part la plus faible des demandes de financement pourvues**  
Appels de fonds consolidés et appels éclair et financement par secteur, 2012



**L'éducation ne reçoit que 1,4 % à peine de l'aide humanitaire**

leur revenu national brut (RNB). Ce sont les pays les moins développés qui devraient pâtir le plus de ces mesures : l'aide bilatérale qui leur est destinée a baissé de 12,8 % de 2011 à 2012. En 2013, dans 31 pays à faible revenu sur 36 dont la plupart sont situés en Afrique subsaharienne, l'aide versée devrait diminuer.

En outre, seuls cinq pays membres de l'Union européenne sur les 15 qui avaient accepté d'accroître l'aide de 0,7 % de leur RNB d'ici à 2015 devraient honorer leur engagement. Si ces pays tiennent leurs promesses, ils augmenteront le financement de l'éducation de 9 milliards de dollars des États-Unis en 2015.

L'éducation dans les pays touchés par le conflit devrait être une priorité pour les bailleurs de fonds. C'est là en effet que vivent la moitié des enfants non scolarisés du monde. À l'heure actuelle, l'éducation ne reçoit que 1,4 % à peine de l'aide humanitaire : ce pourcentage se situe très loin des 4 % préconisés par l'Initiative mondiale du Secrétaire général de l'ONU « L'Éducation avant tout » (figure 12). Selon les prévisions pour 2013, la part de l'éducation dans l'aide humanitaire globale ne devrait pas dépasser 2 %.

Au Mali, où la plupart des écoles situées dans le nord du pays sont restées fermées en raison du conflit, l'éducation représentait 5 % de l'aide financière demandée pour 2013 mais, en septembre 2013, les contributions annoncées couvraient à peine 15 % des financements. De la même façon, s'agissant du financement de l'éducation en Syrie, les contributions annoncées ne correspondent qu'à 36 % des ressources en 2013. Même si une partie des sommes demandées sont versées aux pays dans le courant de l'année, pour les millions d'enfants contraints d'interrompre leurs études en raison du conflit, il sera trop tard.

Le montant de l'aide n'est pas le seul élément à prendre en considération : il faut également déterminer si l'aide cible les plus défavorisés. Or, les enfants défavorisés ne bénéficient pas de toute l'aide disponible : 25 % de l'aide directe à l'éducation sert à financer les étudiants qui partent poursuivre leurs études universitaires dans les pays riches. Même si les bourses et les coûts imputés aux étudiants revêtent une importance cruciale pour renforcer les capacités en ressources humaines des pays à faible revenu, en réalité, ce financement bénéficie en grande partie aux pays à revenu

moyen supérieur, la Chine se taillant la part du lion avec 21 % du total.

Sur les deux années 2010-2011, les bailleurs de fonds, au premier rang desquels l'Allemagne et le Japon, ont versé en moyenne 656 millions de dollars des États-Unis à la Chine au titre des bourses et des coûts imputés aux étudiants, somme 77 fois supérieure au montant de l'aide décaissée en faveur de l'éducation de base au Tchad sur la même période. En 2010-2011, le total de l'aide reçue chaque année par l'Algérie, la Chine, le Maroc, la Tunisie et la Turquie au titre des coûts imputés aux étudiants et des bourses était équivalent en moyenne au montant total de l'aide directe à l'éducation de base accordée aux 36 pays à faible revenu.

Par ailleurs, il arrive que l'aide soit versée à des conditions désavantageuses pour les pays pauvres : 15 % de l'aide est accordée sous forme de prêts concessionnels. Privés du financement des donateurs bilatéraux, les pays pauvres risquent de devenir tributaires de ce type de prêts et d'accumuler des dettes susceptibles de limiter leurs capacités de financement de l'éducation sur leurs propres ressources.

Si l'on ne tenait pas compte des coûts imputés aux étudiants, des bourses et des prêts, l'Allemagne perdrait sa place de plus gros pourvoyeur de l'aide directe à l'éducation et se retrouverait au 5<sup>e</sup> rang ; la Banque mondiale serait quant à elle reléguée de la 3<sup>e</sup> à la 14<sup>e</sup> place. En revanche, le Royaume-Uni et les États-Unis, actuellement à la 6<sup>e</sup> et à la 7<sup>e</sup> place respectivement, seraient propulsés aux 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> marches du podium.

Les données relatives au financement de l'éducation sous tous ses aspects – aide, ressources nationales et dépenses des ménages – sont souvent insuffisantes et fragmentaires, d'où les lacunes que présentent l'analyse et le diagnostic des montants nécessaires et des secteurs à financer. Il ressort d'une analyse récente réalisée dans sept pays que les familles prennent en charge 37 % des dépenses relatives à l'enseignement primaire et jusqu'à 58 % des dépenses relatives au secondaire, charge particulièrement lourde pour les ménages les plus pauvres. Cette analyse montre en outre combien l'aide à l'éducation est vitale pour certains pays parmi les plus pauvres : au Malawi et au Rwanda,

l'aide représente près du quart des dépenses d'éducation. Comme le signalent clairement ces résultats, il convient de mettre en place un système général de comptes d'éducation au niveau national, en prenant modèle sur ce qui se pratique dans le domaine de la santé.

Afin qu'une nouvelle génération d'enfants ne soit pas victimes de nos promesses non tenues en raison d'un déficit de financement après 2015, les gouvernements et les bailleurs de fonds doivent être comptables des engagements qu'ils prennent pour mobiliser les ressources nécessaires à la réalisation

des objectifs de l'éducation. À partir des analyses présentées dans les éditions successives du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, l'Équipe du *Rapport* préconise à titre d'objectif que les gouvernements allouent à l'éducation 6% au moins du PNB. Les gouvernements et les donateurs devront aussi s'engager à ce que les dépenses d'éducation représentent au moins 20% de leur budget. C'est en fixant de tels objectifs et en nous assurant que les gouvernements et les donateurs les respectent que nous multiplierons à l'avenir les chances d'éducation des enfants et des jeunes.

**Il est nécessaire de fixer des objectifs de financement après 2015 afin qu'une nouvelle génération d'enfants ne soit pas victime de nos promesses non tenues**



# Deuxième partie : L'éducation change la vie

**Si tous les élèves quittaient l'école munis de compétences élémentaires en lecture, 171 millions de personnes pourraient sortir de la pauvreté**

Partout dans le monde les traités et les lois reconnaissent en l'éducation un droit humain fondamental. L'éducation transmet les connaissances et les compétences qui permettent à chacun de donner toute sa mesure. L'éducation contribue donc à la réalisation des autres objectifs du développement.

L'éducation réduit la pauvreté, multiplie les possibilités d'emploi et favorise la prospérité économique. Elle offre enfin à tous la chance de mener une vie saine, elle assoit la démocratie sur des bases plus solides, elle fait évoluer les attitudes pour que l'environnement soit mieux protégé et renforce l'autonomie des femmes.

L'éducation des filles et des femmes, en particulier, possède un pouvoir de transformation inégalé. L'éducation multiplie non seulement les chances des filles et des femmes de trouver un emploi, d'être en bonne santé et de participer pleinement à la société mais elle a aussi une forte incidence sur la santé de leurs enfants et accélère la transition des pays vers une croissance démographique stable.

Afin que l'éducation répande tous ses bienfaits et que les objectifs du développement soient atteints après 2015, l'éducation doit être équitable et se poursuivre au moins jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire. L'éducation dispensée doit en outre être de bonne qualité pour que les enfants acquièrent les compétences fondamentales.

## **L'éducation réduit la pauvreté et stimule l'emploi et la croissance**

L'éducation est un tremplin qui aide les individus à sortir de la pauvreté et qui empêche cette dernière de se transmettre de génération en génération. L'éducation permet à ceux qui exercent un emploi rémunéré dans le secteur formel d'obtenir de meilleurs salaires. Elle améliore aussi les moyens de subsistance des travailleurs du secteur informel urbain et de l'agriculture.

Selon les estimations de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, si tous les élèves des pays à faible revenu quittaient l'école munis de compétences élémentaires en lecture, 171 millions de personnes pourraient sortir de la pauvreté, ce qui représenterait un recul de 12 % de la pauvreté mondiale. C'est essentiellement parce qu'elle permet aux individus d'être mieux rémunérés que l'éducation réduit la pauvreté. À l'échelle mondiale, une année de scolarité augmente les revenus de 10 % en moyenne.

L'éducation peut contribuer à améliorer le sort des travailleurs pauvres. En République-Unie de Tanzanie, 82 % des travailleurs n'ayant pas achevé l'enseignement primaire vivent en dessous du seuil de pauvreté. Par comparaison, le risque de vivre dans la pauvreté est inférieur de 20 % pour les adultes exerçant un emploi et ayant achevé le cycle primaire, et même de 60 % ou presque pour les personnes ayant suivi un enseignement secondaire. Ce n'est pas seulement le temps passé sur les bancs de l'école qui compte, mais aussi les compétences acquises. Au Pakistan, par rapport à celles dont les compétences en alphabétisme sont plus fragiles, les femmes dotées de compétences solides en alphabétisme touchent des revenus supérieurs de 95 %.

Dans le secteur formel, les travailleurs qui perçoivent les plus hauts salaires sont ceux dont la productivité est la plus forte et le niveau d'instruction le plus élevé. Mais parmi les plus pauvres, nombreux sont ceux qui travaillent dans le secteur informel comme petits entrepreneurs. Les personnes ayant eu accès à l'éducation ont davantage tendance à créer des entreprises et ces entreprises ont plus de chances d'être bénéficiaires. En Ouganda, les personnes dirigeant une entreprise familiale ayant achevé l'enseignement primaire gagnent 36 % de plus que celles qui n'ont pas été scolarisées et 56 % de plus lorsqu'elles ont eu accès au premier cycle du secondaire.

Dans les zones rurales, les paysans dotés de compétences solides en alphabétisme et en calcul sont

à même de comprendre les nouvelles informations et d'agir en conséquence, de mieux exploiter les intrants et les technologies modernes pour accroître la productivité des cultures traditionnelles et se diversifier en se tournant vers des cultures à plus forte valeur ajoutée. Au Mozambique, les paysans alphabètes ont 26 % de chances de plus de cultiver des cultures marchandes que les paysans analphabètes. L'éducation permet également aux habitants des zones rurales de diversifier leurs revenus grâce à des activités non agricoles. Dans les régions rurales d'Indonésie, 15 % des hommes et 17 % des femmes sans instruction travaillent dans le secteur non agricole, contre 61 % des hommes et 72 % des femmes ayant atteint un niveau d'enseignement secondaire.

Un niveau d'instruction plus élevé entraîne un effet positif supplémentaire : les parents instruits ont tendance à avoir des enfants eux-mêmes plus instruits. Une analyse des enquêtes sur les ménages réalisées dans 56 pays montre que pour chaque année d'études supplémentaire de la mère, la scolarité de l'enfant augmente en moyenne de 0,32 année, le bénéfice étant légèrement accru chez les filles.

En bénéficiant tout particulièrement aux femmes, l'éducation contribue à réduire les écarts entre les sexes en termes de perspectives d'emploi et de salaire. En Argentine et en Jordanie, par exemple, chez les personnes ayant suivi un enseignement primaire, les femmes gagnent moitié moins que les hommes, alors que celles qui ont accédé à l'enseignement secondaire touchent un salaire équivalant à 65 % environ de celui des hommes.

L'éducation protège les travailleurs adultes de l'exploitation en leur donnant davantage de possibilités d'obtenir des contrats sûrs. En El Salvador, dans les zones urbaines, les adultes qui travaillent sont seulement 77 % à bénéficier d'un contrat de travail lorsqu'ils n'ont pas achevé leurs études primaires, contre 49 % lorsqu'ils ont suivi l'enseignement secondaire.

Outre qu'elle aide les individus à échapper à la pauvreté, l'éducation génère de la productivité qui elle-même alimente la croissance économique. Lorsque le niveau d'instruction moyen de la population d'un pays donné augmente d'une année, la croissance annuelle du PIB par habitant progresse de 2 à 2,5 %.

L'éducation peut expliquer les divergences des trajectoires de croissance entre les régions. En 1965, en Asie et dans le Pacifique, les adultes comptabilisaient 2,7 années de scolarité de plus qu'en Afrique subsaharienne. Or, au cours des 45 années qui ont suivi, l'Asie et le Pacifique ont affiché un taux

de croissance moyen quatre fois plus rapide que l'Afrique subsaharienne.

Les comparaisons à l'échelle régionale illustrent plus clairement encore l'importance de l'éducation. Au Guatemala, en 2005, les adultes avaient suivi en moyenne 3,6 années d'études, cette moyenne nationale n'ayant progressé que de 2,3 années entre 1965 et 2005. Si le pays s'était inscrit dans la moyenne de l'Amérique latine et des Caraïbes, où le nombre moyen d'années de scolarité des adultes est passé de 3,6 en 1965 à 7,5 en 2005, il aurait pu multiplier par plus de deux son taux de croissance annuel moyen entre 2005 et 2010, ce qui aurait représenté 500 dollars des États-Unis supplémentaires par habitant.

Ce n'est qu'en investissant dans une éducation équitable – en s'assurant que les plus pauvres allongent la durée de leur scolarité – que les pays pourront atteindre un taux de croissance suffisant pour éliminer la pauvreté. L'égalité en matière d'éducation est mesurée par l'indice de Gini : le chiffre zéro représente une égalité parfaite et le chiffre 1 une inégalité totale. Lorsque l'indice de Gini s'accroît de 0,1, la croissance progresse de 0,5 %, ce qui augmente le revenu par habitant de 23 % en l'espace de 40 ans. Si l'indice de Gini de l'éducation en Afrique subsaharienne, fixé à 0,49, avait été divisé par deux, rejoignant les niveaux observés en Amérique latine et dans les Caraïbes, le taux de croissance annuelle du PIB

**Pour chaque année d'études supplémentaire de la mère, la scolarité de l'enfant augmente en moyenne de 0,32 année**



© Kare | Primisoo/ARETE/JUNESCO

par habitant entre 2005 et 2010 aurait pu progresser de 47 % (passant de 2,4 à 3,5 %) et, sur cette même période, le revenu par habitant aurait pu augmenter de 82 dollars des États-Unis.

La comparaison du Pakistan et du Viet Nam illustre clairement l'importance de l'équité de l'éducation. En 2005, le nombre moyen d'années de scolarité par adulte était quasi identique dans les deux pays : 4,5 au Pakistan et 4,9 au Viet Nam. Les niveaux d'instruction, cependant, étaient inégalement répartis au Pakistan, où l'indice de Gini de l'inégalité dans l'éducation représentait plus du double de celui du Viet Nam. Cet écart contribue pour 60 % à la différence entre les taux de croissance par habitant de ces deux pays entre 2005 et 2010. En 2010, le revenu par habitant du Viet Nam, qui équivalait dans les années 1990 à 40 % environ de celui du Pakistan, avait rattrapé et même dépassé de 20 % celui du Pakistan.

**Si toutes les femmes achevaient leurs études primaires, la mortalité maternelle diminuerait de 66 %**

### **L'éducation accroît les chances de vivre en meilleure santé**

L'éducation est l'un des moyens les plus efficaces d'améliorer la santé des individus. L'éducation sauve la vie de millions de mères et d'enfants, elle contribue à prévenir et à contenir les maladies, elle joue un rôle essentiel dans les efforts de réduction de la malnutrition. Grâce à l'éducation qu'ils reçoivent, les individus ont une meilleure connaissance des maladies, ils prennent des mesures préventives, ils reconnaissent les signes précoces de maladie et ont plus facilement recours aux services de santé. Pourtant, malgré ses effets bénéfiques, l'éducation n'est que rarement considérée comme une intervention sanitaire véritable et vitale, comme le moyen de rendre plus efficaces d'autres interventions de santé.

Rien n'illustre avec autant de force la puissance de l'éducation que ces chiffres selon lesquels 2,1 millions d'enfants de moins de cinq ans ont eu la vie sauve entre 1990 et 2009 grâce aux progrès de l'éducation des femmes en âge de procréer. Néanmoins, la tâche reste colossale. En 2012, 6,6 millions d'enfants de moins de cinq ans sont morts, la plupart dans des pays à revenu faible ou moyen inférieur. Si toutes les femmes de ces pays achevaient l'enseignement primaire, le taux de mortalité infantile reculerait de 15 %. Si toutes achevaient l'enseignement secondaire, ce taux chuterait de 49 %, et près de 2,8 millions de vies seraient sauvées chaque année (infographie : Sauver la vie des enfants).

Près de 40 % des décès d'enfants de moins de cinq ans se produisent au cours des 28 jours suivant la naissance, dans la majorité des cas en raison de complications au moment de l'accouchement. Or, selon les estimations les plus récentes, plus de la moitié des accouchements en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud se déroulent

sans l'assistance de personnel qualifié. Dans 57 pays à revenu faible ou intermédiaire, la probabilité de disposer d'une sage-femme qualifiée pendant l'accouchement est supérieure de 23 % lorsque la mère est alphabète. Au Mali, l'alphabétisme des mères a multiplié cette probabilité par plus de trois.

Mieux informées à propos des maladies, les mères instruites peuvent prendre des mesures préventives. La pneumonie est la première cause de mortalité infantile, soit 17 % du nombre total de cas au niveau mondial. Une année supplémentaire d'études de la mère peut se traduire par une baisse de 14 % du taux de mortalité due à la pneumonie – ce qui représenterait 160 000 enfants sauvés chaque année. La diarrhée, quatrième cause de mortalité, est responsable de 9 % des cas de mortalité infantile. Dans les pays à revenu faible ou moyen inférieur, l'incidence de la diarrhée diminuerait de 8 % si toutes les femmes achevaient l'enseignement primaire, et de 30 % si elles suivaient un enseignement secondaire. Dans ces mêmes pays, les enfants auraient 10 % de chances de plus d'être vaccinés contre la diphtérie, le tétanos et la coqueluche si toutes les femmes achevaient le cycle primaire, cette probabilité passant à 43 % si les femmes achevaient leurs études secondaires.

L'éducation est tout aussi vitale pour la mère que pour la santé de ses enfants. Chaque jour, près de 800 femmes meurent de pathologies liées à la grossesse et à l'accouchement qui auraient pu être évitées. Si toutes les femmes achevaient le primaire, la mortalité maternelle diminuerait de 66 %, et près de 189 000 vies seraient sauvées tous les ans. Rien qu'en Afrique subsaharienne, si toutes les femmes achevaient leurs études primaires, la mortalité maternelle reculerait de 70 %, et 113 400 femmes auraient la vie sauve.

Certains pays ont accompli des progrès remarquables. Grâce aux réformes de l'éducation menées dans les années 1970, la durée moyenne de la scolarité des jeunes femmes a augmenté de 2,2 années au Nigéria, ce qui s'est traduit par une réduction du taux de mortalité maternelle de 29 %.

L'amélioration de l'éducation est un levier formidable pour réduire l'incidence des maladies infectieuses telles que le VIH/sida. Ainsi, l'éducation contribue-t-elle à une meilleure sensibilisation à la prévention du VIH. En Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne, les femmes alphabètes ont 30 % de chances de plus que les femmes analphabètes d'être informées qu'elles ont le droit de refuser un rapport sexuel ou d'exiger de leur partenaire qu'il utilise un préservatif si elles savent qu'il est atteint d'une maladie sexuellement transmissible. Pour obtenir un traitement en cas de besoin, la première étape consiste à savoir où s'adresser pour effectuer un

# SAUVER DES VIES D'ENFANT

Un niveau d'instruction plus élevé réduit le nombre des décès d'enfants évitables

Nombre de décès d'enfants de moins de 5 ans en 2012 dans les pays à revenu faible ou moyen inférieur

5,7 millions



Réduction du nombre des décès dans les pays à revenu faible ou moyen inférieur



Si toutes les femmes avaient une instruction primaire



15 % de décès d'enfants en moins

0,9 million de vies sauvées



Si toutes les femmes avaient une instruction secondaire



49 % de décès d'enfants en moins

2,8 millions de vies sauvées

Sources: Gakidou (2013); Groupe inter-agence pour l'estimation de la mortalité infantile de l'Organisation des Nations Unies (2013).



© Amina Sayeed/UNESCO

**Si toutes les femmes des pays pauvres accédaient à l'enseignement secondaire, le retard de croissance diminuerait de 26 %**

test de dépistage du VIH. Or, seules 52 % des femmes analphabètes d'Afrique subsaharienne savent où s'adresser, contre 85 % des femmes alphabètes.

Le paludisme est l'une des maladies les plus meurtrières du monde : il tue un enfant par minute en Afrique. Il est indispensable d'améliorer l'accès à l'éducation pour garantir l'efficacité des mesures préventives, telles que l'utilisation de médicaments ou de moustiquaires imprégnées d'insecticide. Dans la République démocratique du Congo, pays où surviennent 20 % des décès dus au paludisme dans le monde, lorsque le chef de famille ou la mère a eu accès à l'éducation, la probabilité que la famille dorme sous une moustiquaire s'accroît. Ces changements de comportement réduisent le nombre d'infections, en particulier dans les zones où le risque de transmission est élevé. Dans ces régions, le risque que les enfants soient infectés décroît de 22 % si les mères ont suivi un enseignement primaire et de 36 % si elles ont poursuivi leurs études dans le secondaire.

L'éducation, notamment lorsqu'elle renforce l'autonomie des femmes, joue un rôle central dans la lutte contre la malnutrition, cause sous-jacente de la mortalité infantile dans 45 % des cas. Lorsqu'elles sont instruites, les mères ont davantage tendance à connaître les bonnes pratiques à instaurer à la maison en matière de santé et d'hygiène; elles sont aussi mieux à même

de veiller à ce que les ressources de la famille soient utilisées pour répondre aux besoins nutritionnels des enfants. Dans les pays à revenu faible ou moyen inférieur, si toutes les femmes avaient accès à l'enseignement primaire, le retard de croissance (très bon indicateur de la malnutrition) reculerait de 4 %, ce qui représenterait 1,7 million d'enfants ; si les femmes accédaient à l'enseignement secondaire, le retard de croissance diminuerait de 26 %, ce qui représenterait 11,9 millions d'enfants.

Lorsque l'enfant a un an, les effets préjudiciables à long terme de la malnutrition sont, selon toute probabilité, irréversibles. Au Pérou, par rapport à ceux dont la mère n'a pas eu accès à l'éducation, la probabilité des enfants de cet âge de souffrir d'un retard de croissance diminue de 60 % lorsque la mère a atteint le premier cycle de l'enseignement secondaire.

### **L'éducation favorise les sociétés saines**

L'éducation aide à mieux comprendre la démocratie, elle encourage la tolérance et la confiance qui en sont les bases et incite les individus à participer à la vie politique. L'éducation contribue en outre de façon essentielle à prévenir la dégradation de l'environnement et à atténuer les causes et les effets du changement climatique. L'éducation, enfin, autonomise les femmes, elle les aide à vaincre les discriminations et à affirmer leurs droits.

L'éducation permet de mieux comprendre la politique et de savoir comment y participer. Dans 12 pays d'Afrique subsaharienne, 63 % des personnes sans scolarisation formelle avaient une certaine notion de la démocratie, contre 71 % des personnes ayant suivi un enseignement primaire et 85 % de celles ayant eu accès à l'enseignement secondaire. L'intérêt pour la politique augmente avec le niveau d'instruction, de même que la tendance à chercher des informations. Ainsi, en Turquie, le pourcentage d'individus déclarant s'intéresser à la politique passe de 40 % chez les personnes ayant suivi un enseignement primaire à 52 % chez celles qui ont suivi des études secondaires.

L'éducation renforce l'adhésion à la démocratie, particulièrement dans les contextes de transition démocratique récente. Dans 18 pays d'Afrique subsaharienne, les personnes en âge de voter ayant suivi un enseignement primaire avaient 1,5 chance de plus de soutenir la démocratie que celles qui n'avaient pas été scolarisées ; dans le cas des personnes ayant achevé leurs études secondaires, cette probabilité est deux fois plus élevée.

Les personnes ayant eu accès à l'éducation ont davantage tendance à voter. Dans 14 pays d'Amérique latine, la participation aux élections augmente de 5 % lorsque les personnes ont un niveau d'instruction primaire et de 9 % lorsqu'elles ont suivi un enseignement secondaire. Cet effet s'accroît dans les pays où le niveau d'instruction moyen est plus faible, comme en El Salvador, au Guatemala et au Paraguay. L'éducation favorise en outre d'autres formes de participation politique. En Argentine, en Chine et en Turquie, la probabilité de signer une pétition ou de boycotter un produit est deux fois plus élevée chez les personnes ayant un niveau d'instruction secondaire que chez celles n'ayant pas poursuivi leurs études au-delà du primaire.

L'éducation est indispensable pour resserrer les liens qui maintiennent la cohésion des communautés et des sociétés. En Amérique latine, la probabilité de se montrer intolérant envers des personnes de race différente est plus faible de 47 % chez les personnes ayant un niveau d'instruction secondaire que chez celles ayant interrompu leurs études avant le secondaire. Dans les États arabes, par rapport à celles qui n'ont pas dépassé l'enseignement primaire, la probabilité de manifester de l'intolérance envers les personnes appartenant à d'autres religions diminue de 14 % chez les personnes ayant un niveau d'instruction secondaire. En Afrique subsaharienne, la probabilité de se montrer intolérant envers les personnes vivant avec le VIH recule de 10 % avec l'enseignement primaire et de 23 % avec l'enseignement secondaire. En Europe centrale et orientale, la probabilité de manifester de l'intolérance

envers les immigrants est plus faible de 16 % chez les personnes ayant achevé l'enseignement secondaire que chez celles ayant abandonné le secondaire en cours de route.

L'éducation contribue également à vaincre les préjugés fondés sur le sexe dans le domaine politique et à renforcer la démocratie. En Inde, grâce à une réduction de 40 % de l'écart entre les taux d'alphabétisme des hommes et des femmes, la probabilité que les femmes se présentent aux élections des assemblées d'État s'est accrue de 16 % et le pourcentage de voix qu'elles ont obtenues a progressé de 13 %.

L'éducation abaisse le seuil de tolérance à l'égard de la corruption et contribue à renforcer la responsabilité. Dans 31 pays, les personnes ayant suivi un enseignement secondaire avaient 16,6 fois de chances de plus que la moyenne des habitants de se plaindre du mauvais fonctionnement des services publics.

Rendre l'école accessible à tous permet généralement d'atténuer dans la société les sentiments d'injustice qui alimentent bien des conflits. Mais l'accès à l'éducation doit augmenter en proportion égale pour tous les groupes de population, sans quoi l'injustice perçue risque d'aggraver la déception. Dans 55 pays à revenu faible ou moyen inférieur où le niveau d'inégalité devant l'éducation a été multiplié par deux, le risque de conflit a plus que doublé, passant de 3,8 à 9,5 %.

En améliorant les connaissances, en inculquant des valeurs, en nourrissant les croyances et en faisant évoluer les attitudes, l'éducation peut fortement contribuer à transformer les modes de vie et les comportements préjudiciables à l'environnement. C'est notamment en aidant à comprendre le changement climatique et les autres problèmes environnementaux sous l'angle scientifique que l'éducation peut renforcer la sensibilisation à l'environnement. Dans 57 pays, les étudiants ayant obtenu les meilleurs résultats en sciences déclarent être davantage sensibilisés aux questions environnementales complexes. De même, dans 29 pays affichant pour la plupart un revenu élevé, 25 % des personnes ayant arrêté leurs études au niveau primaire se sont déclarées préoccupées par l'environnement, contre 37 % des personnes ayant achevé l'enseignement secondaire et 46 % de celles ayant poursuivi des études supérieures.

De plus, l'éducation est déterminante pour aider chacun à s'adapter aux effets du changement climatique, en particulier dans les pays pauvres où ce sont les paysans tributaires de l'agriculture pluviale qui ressentent le plus durement les menaces pesant sur les moyens de subsistance. En Éthiopie, après six années d'instruction, un paysan a 20 % de chances de plus de savoir s'adapter

**En Argentine, en Chine et en Turquie, la probabilité de signer une pétition est deux fois plus élevée chez les personnes ayant un niveau d'instruction secondaire**

# L'INSTRUCTION RESTREINT LES MARIAGES ET LES GROSSESSES PRÉCOCES

Les femmes qui ont un niveau d'instruction plus élevé courent moins le risque de se marier ou d'avoir des enfants à un âge précoce

## Mariage des enfants

Nombre de mariages précoces pour l'ensemble des filles âgées de 15 ans en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest



2 867 000



14 %

de mariages en moins si toutes les filles bénéficiaient d'une éducation primaire



2 459 000



64 %

de mariages en moins si toutes les filles bénéficiaient d'une éducation secondaire



1 044 000

## Grossesses précoces

Nombre de grossesses précoces pour l'ensemble des filles âgées de 17 ans en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest



3 397 000



10 %

de filles enceintes en moins si toutes les filles bénéficiaient d'une éducation primaire



3 071 000



59 %

de filles enceintes en moins si toutes les filles bénéficiaient d'une éducation secondaire



1 393 000

## Taux de fécondité\*



Sans instruction



6,7



Instruction primaire



5,8



Instruction secondaire



3,9

Moyenne des naissances par femme en Afrique subsaharienne

\* Le taux de fécondité est le nombre moyen d'enfants auxquels une femme pourrait donner le jour au cours de son existence.

Sources: chiffres de l'Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (2013), basé sur l'enquête démographique et sanitaire; Division des achats des Nations Unies (2011).

au changement climatique en recourant à diverses techniques, par exemple en pratiquant la conservation des sols, en variant les dates des semis ou en changeant de variétés.

L'éducation donne aux femmes les moyens de faire valoir leurs droits et de surmonter les obstacles qui les empêchent d'obtenir une juste part des fruits du progrès, par exemple le droit de choisir son époux en toute liberté. En Inde, la probabilité de participer au choix de son conjoint est plus forte de 30 % chez les femmes qui ont au moins fait des études secondaires que chez celles dont le niveau d'instruction est plus faible. De même, maintenir les filles à l'école est le moyen le plus efficace de prévenir le mariage des enfants. En Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, le nombre de jeunes filles mariées à 15 ans diminuerait de 14 % si toutes les filles achevaient l'enseignement primaire, et de 64 % si elles achevaient toutes leurs études secondaires (infographie : L'instruction restreint les mariages et les naissances précoces).

Une scolarité plus longue donne en outre aux filles une plus grande confiance en elles, ce qui leur permet de prendre les mesures appropriées pour prévenir les problèmes de santé associés aux naissances précoces ou trop peu espacées. À l'heure actuelle, en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, une fille sur sept donne naissance à des enfants avant l'âge de 17 ans. Dans ces régions, le nombre de jeunes filles enceintes diminuerait de 10 % si toutes les filles suivaient un enseignement primaire, et de 59 % si elles suivaient toutes des études secondaires.

Plus instruites, les femmes ont généralement moins d'enfants, ce qui est bénéfique pour elles-mêmes, pour leur famille et pour l'ensemble de la société. En effet, l'éducation permet aux femmes d'exercer une plus grande influence sur le choix de la taille de la famille. Au Pakistan, seules 30 % des femmes n'ayant pas fait d'études pensent avoir leur mot à dire sur le nombre d'enfants qu'elles ont, contre 52 % des femmes ayant suivi un enseignement primaire et 63 % de celles qui ont eu accès au premier cycle du secondaire. Dans certaines régions, l'éducation a été l'un des facteurs déterminants de la transition démographique. D'autres régions cependant progressent plus lentement, comme l'Afrique subsaharienne, où les femmes donnent en moyenne naissance à 5,4 enfants vivants – cette moyenne s'élève à 6,7 naissances dans le cas des femmes sans instruction mais redescend à 5,8 chez les femmes ayant suivi un enseignement primaire et à 3,9 chez celles qui ont suivi des études secondaires, ce qui représente une réduction de plus de moitié.

### Conclusion

Ce chapitre montre à l'aide d'éléments probants que l'éducation peut accélérer la réalisation des autres objectifs du développement. Il indique également comment exploiter au mieux ce potentiel, principalement en garantissant à tous les individus, quelle que soit leur situation, l'accès à une éducation de qualité. C'est pourquoi l'éducation doit occuper une place centrale dans le cadre du développement de l'après-2015, de même que dans les plans des responsables politiques de tous les pays, riches et pauvres.

**L'éducation peut changer la vie, c'est pourquoi elle doit occuper une place centrale dans le cadre du développement de l'après-2015**





# Troisième partie : Soutenir les enseignants pour remédier à la crise de l'apprentissage

Le déficit d'attention dont souffre la qualité de l'éducation et la difficulté d'atteindre les plus marginalisés alimentent une crise de l'apprentissage à laquelle il est primordial de s'attaquer de toute urgence. Dans le monde, 250 millions d'enfants, dont beaucoup sont issus de milieux défavorisés, n'acquièrent même pas les compétences élémentaires en écriture, en lecture et en calcul, sans parler des autres compétences nécessaires pour exercer un emploi décent et mener une vie épanouissante.

Pour remédier à la crise de l'apprentissage, tous les enfants doivent avoir accès à des enseignants formés et motivés, attachés à leur métier, capables de repérer les apprenants en difficulté et de leur venir en aide et pouvant s'appuyer sur un système éducatif bien géré.

Comme le montre le présent *Rapport*, les gouvernements peuvent améliorer l'accès tout en s'assurant que chacun bénéficie d'un apprentissage de meilleure qualité. Il convient d'élever au rang de priorité politique les plans nationaux d'éducation qui disposent d'un budget approprié, qui visent expressément à répondre aux besoins des plus défavorisés et qui favorisent un accès équitable à des enseignants bien formés. Pour attirer et retenir les meilleurs enseignants et mettre ainsi un terme à la crise de l'apprentissage, les responsables politiques devront se livrer à un délicat exercice d'équilibriste (voir illustration).

Pour que tous les enfants soient des apprenants, les enseignants doivent également pouvoir s'appuyer sur un programme scolaire adapté et sur un système



d'évaluation qui accorde la plus grande attention aux besoins des enfants au cours des premières années de scolarité, lorsque les plus vulnérables d'entre eux risquent d'abandonner l'école. Les enseignants doivent non seulement enseigner les compétences élémentaires mais aussi aider les enfants à acquérir des compétences transférables fondamentales et à devenir des citoyens du monde responsables.

### **La crise de l'apprentissage frappe plus durement les défavorisés**

Si des progrès impressionnants ont été réalisés en matière d'accès à l'éducation au cours des dix dernières années, la qualité est loin de s'être améliorée au même rythme. De nombreux pays ne permettent pas que leurs enfants acquièrent les compétences en lecture et en mathématiques même les plus élémentaires. Les populations défavorisées pâttissent généralement plus que les autres de la pénurie d'enseignants qualifiés, de la surcharge des infrastructures et du manque de matériels. Il est pourtant possible d'élargir l'accès à l'école tout en améliorant l'équité de l'apprentissage.

### ***La crise mondiale de l'apprentissage exige une action urgente***

Sur les 650 millions d'enfants dans le monde en âge de fréquenter l'école primaire, au moins 250 millions ne maîtrisent pas les bases en lecture et en calcul. Parmi ces derniers, près de 120 millions n'ont, au mieux, qu'une expérience limitée de l'école, l'ayant abandonnée avant la 4<sup>e</sup> année. Les 130 millions restants, tout en étant scolarisés dans le primaire, ne répondent pas aux critères de référence minimales en matière d'apprentissage. Souvent incapables de comprendre une phrase simple, ces enfants sont mal préparés pour entrer dans l'enseignement secondaire.

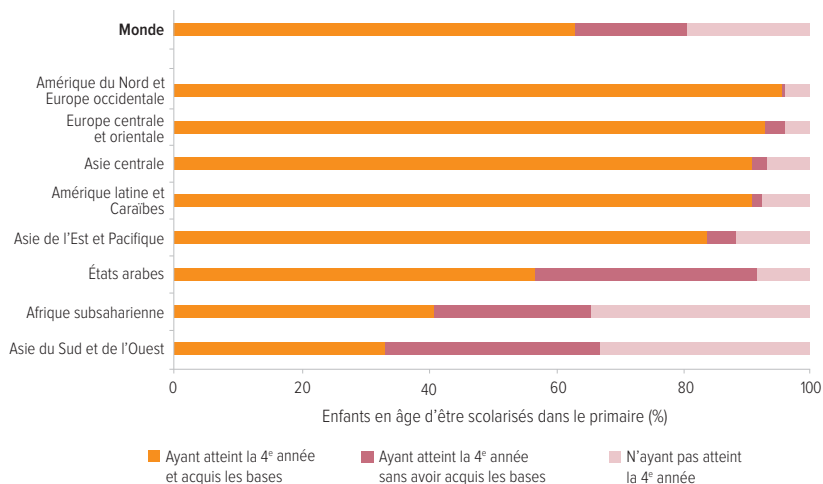
Une fracture béante sépare les régions en matière d'acquis scolaires. En Amérique du Nord et en Europe occidentale, 96 % des enfants étudient jusqu'à la 4<sup>e</sup> année et parviennent au niveau minimum en lecture, contre seulement le tiers des enfants en Asie du Sud et de l'Ouest et les deux cinquièmes en Afrique subsaharienne (figure 13). Ces deux régions comptent pour plus des trois quarts de ceux qui ne franchissent pas le seuil minimum en matière d'apprentissage.



© Nguyen Thanh Tuan/UNESCO

**Figure 13 : 250 millions d'enfants n'acquièrent pas les bases de la lecture**

Pourcentage d'enfant en âge d'être scolarisés dans le primaire ayant atteint la 4<sup>e</sup> année et un niveau de connaissances minimale en lecture, par région



Notes : la définition des enfants ayant atteint la 4<sup>e</sup> année est basée sur la méthode du taux d'achèvement attendu de la cohorte. La définition de l'acquisition d'un niveau minimal de connaissances est basée sur un processus d'ancrage qui convertit les résultats provenant de plusieurs enquêtes sur une échelle commune.

Sources : estimations de l'Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT à partir (1) du taux de survie attendu de la cohorte en 4<sup>e</sup> année : base de données de l'ISU ; (2) des acquis d'apprentissage : Altinok (2013a), à partir des données issues du PIRLS 2011, du SACMEQ 2007, du PASEC 2004-2008, de la SERC 2006 ; et des analyses réalisées par les équipes d'enquête de l'ASER Inde 2012 et de l'ASER Pakistan 2012.

**Les 250 millions d'enfants qui n'apprennent pas les bases coûtent l'équivalent de 129 milliards de dollars des États-Unis**

Cette crise de l'apprentissage est de grande ampleur. Les analyses récentes montrent que moins de la moitié des enfants apprennent les bases dans 21 des 85 pays pour lesquelles toutes les données sont disponibles. Dix-sept sont situés en Afrique subsaharienne ; les autres sont l'Inde, la Mauritanie, le Maroc et le Pakistan.

Et cette crise a un coût, non seulement pour l'avenir de ces enfants, mais aussi pour les budgets des gouvernements. Les 250 millions d'enfants qui n'apprennent pas les bases coûtent l'équivalent de 129 milliards de dollars des États Unis, soit 10 % des dépenses mondiales d'éducation primaire.

*Les disparités mondiales cachent de larges inégalités au sein des pays*

Si les chiffres moyens concernant les acquis scolaires donnent une idée globale de l'ampleur de la crise de l'apprentissage, ils cachent en outre de larges disparités au sein des pays. Différents facteurs, tels que la pauvreté, le genre, le lieu de résidence, la langue, l'origine ethnique et le handicap, font que certains enfants risquent de se voir moins encouragés par l'école à progresser dans leur apprentissage.

Les acquis des enfants sont largement déterminés par le niveau de vie des familles. L'analyse de 20 pays d'Afrique effectuée pour le présent Rapport montre que les enfants des ménages plus riches ont plus de

chances non seulement d'achever une scolarité, mais aussi de parvenir au niveau de compétences minimal. À l'opposé, dans 15 de ces pays, pas plus d'un enfant pauvre sur cinq ne poursuit jusqu'à la dernière année et n'apprend les bases.

En Amérique latine, où les performances scolaires sont généralement meilleures, les enfants des milieux défavorisés sont également très en retard par rapport à leurs camarades plus aisés. En El Salvador, 42 % des enfants des ménages les plus pauvres achèvent une scolarité primaire et maîtrisent les bases, contre 84 % des enfants des ménages les plus riches.

Les filles des ménages pauvres sont particulièrement désavantagées, preuve qu'il est urgent que les politiques éducatives s'attaquent aux disparités entre les sexes. Au Bénin, par exemple, environ 60 % des garçons riches restent scolarisés et apprennent à compter, contre 6 % des filles pauvres.

Le fait de vivre dans une zone défavorisée

– notamment en zone rurale, où il y a fréquemment pénurie d'enseignants et de moyens pédagogiques – constitue un redoutable obstacle pour l'apprentissage. En République-Unie de Tanzanie, seuls 25 % des enfants pauvres des zones rurales apprennent les bases, contre 63 % des enfants riches des zones urbaines. Dans certains pays d'Amérique latine, comme El Salvador, le Guatemala, le Panama ou le Pérou, l'écart entre élèves ruraux et urbains en mathématiques et en lecture dépasse les 15 points de pourcentage.

Les désavantages liés au lieu de résidence se font sentir dès les premières années d'école et vont croissant. Au Ghana, en 2011, les élèves urbains avaient deux fois plus de chances que les ruraux d'atteindre le minimum requis en anglais en 3<sup>e</sup> année, et plus de trois fois plus de chances en 6<sup>e</sup> année.

Le handicap géographique est souvent amplifié par la pauvreté et le genre. Dans la province du Baloutchistan, au Pakistan, seuls 45 % des enfants en âge d'être scolarisés en 5<sup>e</sup> année savaient effectuer une soustraction à deux chiffres, contre 73 % des élèves de la province plus aisée du Pendjab. Seul un quart environ des filles des ménages pauvres du Baloutchistan apprenaient les bases en calcul, alors que les garçons des ménages riches de cette province réussissaient beaucoup mieux, avec des résultats proches de la moyenne du Pendjab.

La discrimination qui frappe certains groupes autochtones ou ethniques est encore aggravée par le fait que la langue employée en classe n'est pas nécessairement celle qu'ils parlent. Au Pérou, en 2011,

les élèves hispanophones avaient plus de sept fois plus chances que les locuteurs autochtones d'atteindre un niveau de lecture satisfaisant. Des programmes bilingues bien conçus, dispensés par des enseignants qualifiés, peuvent aider les enfants à surmonter cet obstacle.

Les enfants qui apprennent moins risquent plus que les autres de quitter l'école avant terme. En Éthiopie, en Inde, au Pérou et au Viet Nam, les enfants qui avaient eu de moins bons scores en mathématiques à l'âge de 12 ans risquaient davantage d'avoir renoncé aux études à 15 ans. Au Viet Nam, par exemple, près de la moitié des élèves moins performants à 12 ans avaient décroché à 15 ans, contre environ un élève sur cinq chez les plus performants.

Les enfants désavantagés en matière d'accès à l'école et d'achèvement de la scolarité dans le primaire restent lorsqu'ils entrent dans l'enseignement secondaire. En Afrique du Sud, par exemple, l'écart est criant entre riches et pauvres, 14 % seulement des adolescents pauvres atteignant le niveau minimum en mathématiques, un chiffre comparable à la performance des élèves pauvres du Ghana, pays dont la richesse n'équivaut même pas au cinquième de celle de l'Afrique du Sud. De telles disparités ne sont pas inévitables. Le Botswana a obtenu des résultats bien supérieurs, en grande partie parce que l'écart entre riches et pauvres y est beaucoup plus faible.

Dans certains pays, ces disparités deviennent plus marquées dans les grandes classes. Ainsi, au Chili, l'écart est faible en 4<sup>e</sup> année, alors qu'en 8<sup>e</sup> année, 77 % des élèves riches répondent aux normes minimales, contre 44 % seulement des élèves pauvres.

### *Les pays riches ne permettent pas non plus aux marginalisés d'apprendre*

Bien que les pays riches réussissent généralement mieux, leurs systèmes éducatifs laissent de côté d'importants groupes minoritaires. Ainsi, en Norvège et en Angleterre, en 2011, plus de 10 % des élèves de 8<sup>e</sup> année avaient un niveau inférieur au niveau de base en mathématiques.

Si des pays de l'Asie de l'Est, comme le Japon, la République de Corée ou Singapour, ont prouvé qu'il était possible de surmonter les handicaps liés à la pauvreté, on ne peut pas en dire autant de certains pays de l'OCDE ou des pays riches de la région arabe. Les chances d'atteindre le niveau d'apprentissage minimum pour un élève pauvre d'Oman, par exemple, sont les mêmes que celles d'un élève de pays moins riche, comme le Ghana. En Nouvelle-Zélande, seuls

les deux tiers des élèves pauvres atteignaient le niveau minimum, contre 97 % des élèves riches. Les élèves immigrés ont un risque élevé de marginalisation éducative, ce qui aboutit à de moins bons résultats. En Allemagne, en France et au Royaume-Uni, plus de 80 % des élèves de 15 ans atteignent le seuil inférieur en lecture. Mais les immigrés sont loin de s'en sortir aussi bien : au Royaume-Uni, la part d'immigrés dépassant le seuil minimum n'est pas meilleure que la moyenne observée en Turquie, tandis qu'en Allemagne, les immigrés sont sur un pied d'égalité avec les élèves chiliens. En France, les immigrés rencontrent des difficultés particulières, et moins de 60 % franchissent le seuil minimum, soit la moyenne des élèves du Mexique.

Les enfants autochtones des pays à haut revenu sont souvent désavantagés, et l'écart est persistant avec le reste de la population dans les résultats scolaires. En Australie, environ les deux tiers des élèves autochtones atteignaient le seuil minimum en 8<sup>e</sup> année entre 1994-1995 et 2011, contre près de 90 % des autres élèves.

### *Améliorer l'apprentissage tout en élargissant l'accès*

On entend souvent prétendre qu'élargir l'accès à l'enseignement primaire dans les pays pauvres revient à amoindrir la qualité de l'éducation. Or, si un grand nombre d'enfants n'acquièrent pas les bases, certains pays ont réussi à scolariser plus d'enfants tout en garantissant qu'ils apprennent une fois entrés à l'école. Un tel équilibre impressionne d'autant plus que les nouveaux venus risquent davantage d'être issus des ménages marginalisés. Des efforts bien plus importants sont cependant nécessaires pour combler plus rapidement le déficit d'apprentissage, y compris dans les pays plus fortunés.

La République-Unie de Tanzanie a enregistré une forte progression du nombre d'élèves qui achèvent une scolarité primaire, en partie grâce à la suppression en 2001 des frais de scolarité dans ce niveau. Entre 2000 et 2007, la proportion d'enfants achevant le cycle primaire a progressé de la moitié à environ les deux tiers, tandis que le pourcentage d'élèves maîtrisant les bases en mathématiques passait de 19 % à 36 %. Cela équivaut à environ 1,5 million d'enfants supplémentaires qui possèdent les bases. S'il reste inacceptable que 27 % des enfants une fois scolarisés n'apprennent pas les fondamentaux, le fait que les problèmes de qualité étaient déjà visibles en 2000 suggère que ces derniers sont plus inhérents au système éducatif que directement liés aux progrès de la scolarisation.

**En France, moins de 60 % des immigrés franchissent le seuil minimum en lecture**

Au Malawi et en Ouganda, l'accès et la qualité ne se sont pas améliorés significativement entre 2000 et 2007, et l'écart dans l'apprentissage s'est creusé entre riches et pauvres. Ces pays sont confrontés à un triple défi, devant renforcer accès, qualité et équité.

Au niveau secondaire, également, les efforts pour élargir l'accès n'ont pas toujours réussi à améliorer l'apprentissage et à atteindre les défavorisés. Au Mexique, la part d'élèves dépassant le seuil minimum a augmenté en même temps que l'accès, passant du tiers en 2003 à la moitié en 2009. Les programmes de protection sociale ciblant les familles défavorisées ont contribué à améliorer les résultats scolaires des riches comme des pauvres. Au Ghana, en revanche, alors que la scolarisation secondaire progressait de 35 % en 2003 à 46 % en 2009, et que les performances en calcul augmentaient aussi, de 10 points de pourcentage, l'écart entre les sexes dans l'apprentissage a plus que doublé et les pauvres n'ont retiré pratiquement aucun bénéfice.

La Malaisie connaît une tendance particulièrement préoccupante à la détérioration des résultats scolaires, ajoutée à un creusement des inégalités et à la désertion d'un nombre croissant d'adolescents. En 2003, la grande majorité des adolescents malais avaient dépassé le seuil minimum, qu'ils soient riches ou pauvres. Mais seule la moitié environ des garçons les plus pauvres atteignaient ce niveau en 2011, contre plus de 90 % en 2003. En Malaisie, les garçons des ménages pauvres sont passés d'un niveau comparable à celui de la moyenne des élèves des États-Unis à un niveau comparable à celui des écoliers du Botswana.

### *L'éducation de mauvaise qualité produit des illettrés*

La qualité de l'éducation reçue pendant l'enfance a une forte incidence sur l'alphabétisation des jeunes. Les analyses effectuées pour le présent *Rapport*, à partir d'évaluations directes de l'alphabétisation dans le cadre des enquêtes auprès des ménages, montrent que l'analphabétisme des jeunes est plus important qu'on ne le pensait : environ 175 millions de jeunes des pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur – soit près du quart de la population des jeunes – sont incapables de lire une phrase en totalité ou en partie. En Afrique subsaharienne, 40 % des jeunes en sont incapables (figure 14).

Les plus touchées sont les jeunes femmes, qui représentent 61 % des jeunes analphabètes. En Asie du Sud et de l'Ouest, deux jeunes qui ne savent pas lire sur trois sont des jeunes femmes.

Les comparaisons entre pays révèlent l'ampleur des problèmes d'analphabétisme. Dans neuf des 41 pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur couverts par l'analyse, plus de la moitié des jeunes âgés de 15 à 24 ans sont analphabètes. Tous ces pays sont situés en Afrique subsaharienne.

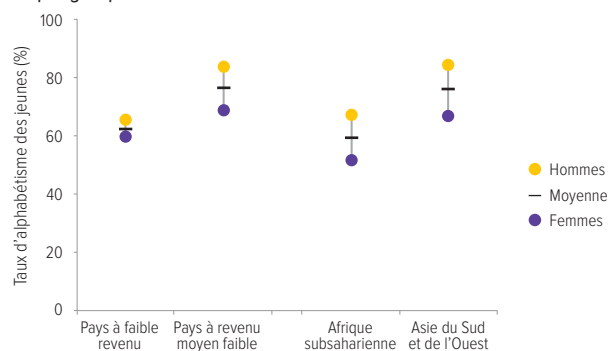
L'analyse confirme l'hypothèse que les enfants ont besoin d'au moins quatre ans de scolarité pour être alphabétisés : parmi ceux qui n'ont pas passé plus de quatre ans à l'école, 77 % environ sont incapables de lire une phrase en totalité ou en partie. Dans neuf des 41 pays analysés, plus de la moitié des jeunes n'ont pas passé plus de quatre ans à l'école, et presque aucun n'est alphabétisé.

Une scolarité de cinq ou six ans, correspondant à la durée du cycle primaire dans certains systèmes éducatifs, ne garantit pourtant pas qu'on en sortira alphabétisé. Dans les 41 pays analysés, environ 20 millions de jeunes sont encore incapables de lire une phrase en totalité ou en partie, ce qui représente un élève sur trois décrochant de l'école après la 5<sup>e</sup> ou la 6<sup>e</sup> année.

Les jeunes des ménages plus pauvres ont beaucoup moins de chances d'être alphabétisés. Au sein des pays analysés, plus de 80 % des jeunes des ménages riches savent lire une phrase dans 32 pays, mais 80 % des pauvres ne le peuvent que dans quatre pays seulement. À l'autre bout de l'échelle, moins de la moitié des jeunes pauvres savent lire une phrase dans 22 pays, tandis que les riches en sont incapables uniquement au Niger. Dans plusieurs pays, dont le Cameroun, le Ghana, le Nigéria et la Sierra Leone, la différence entre les taux d'alphabétisation des jeunes

**Dans les pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur, un quart des jeunes sont incapables de lire une phrase**

**Figure 14 : Dans les pays à revenu faible et moyen faible, moins des trois quarts des jeunes sont alphabètes**  
Taux d'alphabétisme des jeunes, par sexe, par régions sélectionnées et par groupes de revenu national



Source : analyse de l'Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013), à partir des données des enquêtes démographiques et sanitaires.

selon qu'ils sont riches ou pauvres est supérieure à 50 points de pourcentage.

Ces désavantages dans les apprentissages de base s'aggravent encore sous le poids combiné de la pauvreté, du sexe, du lieu de résidence et de l'origine ethnique. Au Sénégal, en 2010, seuls 20% des jeunes femmes des zones rurales possédaient les compétences en lecture nécessaires à la vie courante, contre 65% des jeunes hommes des zones urbaines. En Indonésie, la quasi-totalité des jeunes femmes riches de la province de Bali savaient lire et écrire, alors que 60% seulement des femmes pauvres de la province de Papouasie étaient alphabétisées.

Ces résultats sont souvent le produit des effets combinés de la pauvreté, de l'isolement, de la discrimination et des pratiques culturelles. Mais ils reflètent aussi l'incapacité des politiques éducatives à offrir des possibilités d'apprentissage aux populations les plus défavorisées, indiquant qu'il est urgent de leur proposer une deuxième chance.

On relève quelques signes d'amélioration encourageants en matière d'alphabétisation des jeunes. Grâce aux progrès de la scolarisation primaire ces dix dernières années, le taux d'alphabétisation des jeunes est passé en Éthiopie de 34% en 2000 à 52% en 2011. Il s'est également amélioré au Népal, notamment chez les plus défavorisés, qui partaient de très loin. Chez les jeunes femmes pauvres, l'alphabétisation a progressé de 20% en 2001 à 55% en 2011.

La rareté des informations disponibles sur les acquis des enfants handicapés rend l'analyse difficile. L'Ouganda est l'un des rares pays où l'on dispose d'assez d'informations pour pouvoir comparer les taux d'alphabétisation des jeunes selon le type de handicap. En 2011, environ 60% des jeunes sans handicap identifié étaient alphabétisés, contre 47% de ceux qui souffraient d'une déficience physique ou auditive et 38% de ceux qui souffraient d'une déficience mentale.

Le combat pour un apprentissage équitable, y compris pour les enfants et les jeunes handicapés, passe par l'identification des difficultés spécifiques auxquels se heurtent les enfants et les jeunes subissant différentes formes de désavantage, et la mise en œuvre de politiques visant à les surmonter.

### **Faire de la qualité de l'enseignement une priorité nationale**

Pour que tous les enfants scolarisés puissent obtenir les compétences et les connaissances qu'ils sont censés acquérir, il faut des politiques nationales

vigoureuses, mettant la priorité sur l'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement. Les plans d'éducation doivent définir des objectifs et fixer des repères pour faire rendre des comptes aux gouvernements, et indiquer les moyens de réaliser ces objectifs. L'amélioration de l'apprentissage, en particulier pour les plus désavantagés, doit devenir un objectif stratégique. Les plans doivent proposer, en consultation avec les enseignants eux-mêmes et leurs syndicats, un éventail d'approches qui permettent d'améliorer la qualité du corps enseignant. Ils doivent aussi garantir que ces stratégies bénéficient de moyens suffisants.

### ***La qualité doit devenir un objectif stratégique des plans d'éducation***

On ne surmontera pas la crise mondiale de l'apprentissage sans des politiques garantissant aux défavorisés un meilleur apprentissage. Sur les 40 plans d'éducation nationaux examinés pour le présent *Rapport*, 26 mentionnent l'amélioration des résultats de l'apprentissage parmi leurs objectifs stratégiques. Si les plans de ces 40 pays prennent tous en compte, à des degrés divers, les besoins des groupes défavorisés, l'apprentissage n'y est souvent appréhendé que comme un sous-produit de l'élargissement de l'accès.

Pour améliorer l'apprentissage pour tous, les plans d'éducation nationaux doivent renforcer la gestion et la qualité du corps enseignant. Seuls 17 plans sur 40 comportent des stratégies d'amélioration des programmes de formation, et seuls 16 d'entre eux prévoient une formation continue pour les formateurs.

Ils sont encore moins nombreux à reconnaître explicitement qu'un enseignement de meilleure qualité favorise la réussite des élèves. Au Kenya, la formation continue vise à donner un coup de fouet à l'apprentissage des élèves issus du primaire dans les districts les moins performants. L'Afrique du Sud et le Sri Lanka lient le recrutement des enseignants à l'amélioration de la qualité et de l'apprentissage.

Les gouvernements doivent trouver les mesures incitatives qui permettent d'attirer et de retenir les meilleurs enseignants. Sur les 40 plans examinés, 10 comportent des réformes destinées à relever les salaires et 18 mettent l'accent sur l'amélioration des carrières et des possibilités de promotion des enseignants.

Seuls quelques-uns de ces plans axent la réforme des enseignants sur l'amélioration de l'apprentissage pour les défavorisés, consistant, pour l'essentiel, à attirer les enseignants vers les zones désavantagées.

**En Éthiopie, le taux d'alphabétisation des jeunes est passé de 34% en 2000 à 52% en 2011**

Sur les 28 plans visant à envoyer les enseignants vers des zones difficiles, 22 prévoient des mesures incitatives, telles que logement de fonction ou complément de salaire. Dans 14 pays, les plans d'éducation comportent des incitations destinées à promouvoir les affectations dans les zones rurales, et huit pays, dont l'Afghanistan, encouragent activement les enseignantes. Le plan cambodgien se distingue par ses stratégies de recrutement au sein des zones cibles et des groupes ethniques, et le déploiement des personnels ainsi recrutés là où les besoins se font le plus sentir. Dans les zones isolées, où les effectifs sont souvent faibles, il faut parfois enseigner simultanément à plusieurs groupes d'âge. Le Cambodge, le Kenya et la Papouasie-Nouvelle-Guinée ont des programmes de formation à l'enseignement dans les classes à niveaux multiples.

Rares sont les plans soulignant la nécessité d'apporter un soutien aux élèves en difficulté. Le plan du Guyana fait exception en mettant la priorité sur le renforcement des capacités des enseignants à dispenser des programmes personnalisés.

Les plans doivent être dotés de moyens suffisants pour être suivis d'effets. Or, seuls 16 des 40 documents examinés comportaient un budget ventilé. Les politiques visant à améliorer la qualité de l'éducation ne bénéficient pas toutes du même poids budgétaire : plus du cinquième du budget leur est consacré en Papouasie-Nouvelle-Guinée, mais pas plus de 5 % en Palestine, par exemple. Rares sont cependant les plans qui prévoient des dépenses en faveur des défavorisés.

**En Bolivie, les syndicats d'enseignants ont mené campagne pour que les droits des autochtones soient garantis par la constitution**

Les politiques ne sont efficaces que lorsque ceux qui sont chargés de les mettre en œuvre participent à leur élaboration. Or, selon une enquête menée dans 10 pays, seuls 23 % des enseignants estimaient avoir une influence sur les politiques et les pratiques. En raison de leur audience, les syndicats d'enseignants sont des partenaires clés pour les gouvernements. Dans certains pays, leur implication a permis d'améliorer les politiques de soutien aux groupes défavorisés. Dans l'État plurinational de Bolivie, par exemple, les syndicats ont mené campagne et ont finalement obtenu que les droits des autochtones soient garantis par la constitution.

De manière générale, enseignants et syndicats peuvent contribuer à ce que les politiques soient efficaces. Il est donc important de les associer dès le départ à l'élaboration des stratégies visant à surmonter les déficits d'apprentissage.

### *Obtenir suffisamment d'enseignants dans les salles de classe*

Dans beaucoup de pays figurant parmi les plus pauvres, la qualité de l'éducation est freinée par la pénurie d'enseignants, qui provoque fréquemment une surcharge des effectifs dans les petites classes et les zones les plus démunies. Les besoins en matière de recrutement sont déterminés par les déficits courants, la démographie, l'évolution de la scolarisation et le nombre d'enfants non scolarisés. Selon les analyses effectuées par l'Institut de statistique de l'UNESCO, il faudra recruter 5,2 millions d'enseignants entre 2011 et 2015 – en incluant les remplacements et les créations de poste – si l'on veut avoir suffisamment d'enseignants pour réaliser l'enseignement primaire universel (EPU). Cela équivaut à plus d'un million de recrutements annuels, soit environ 5 % des effectifs actuels des enseignants du primaire.

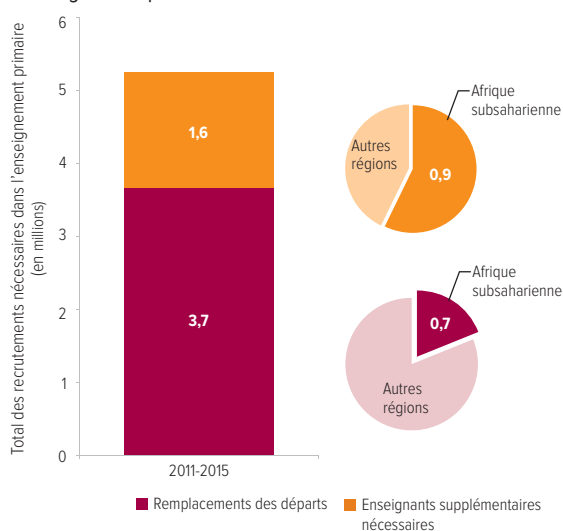
La plupart des programmes de formation initiale des enseignants ont une durée minimale de deux ans. Compte tenu que 57 millions d'enfants ne sont toujours pas scolarisés, il y a peu de chances que les pays qui manquent d'enseignants puissent réaliser l'EPU d'ici la date butoir de l'Éducation pour tous, fixée à 2015. Il n'en reste pas moins que les pays devraient préparer dès maintenant les plans qui leur permettront de rattraper leur retard. Si le délai était prolongé jusqu'en 2020, au vu des prévisions de croissance de la scolarisation, il faudrait recruter 13,1 millions d'enseignants en neuf ans. S'il était prolongé jusqu'en 2030, ce sont 20,6 millions d'enseignants qu'il conviendrait de recruter en 19 ans.

Parmi les enseignants nécessaires pour la période 2011-2015, 3,7 millions iront remplacer ceux qui partent à la retraite, changent d'activité ou quittent l'enseignement pour cause de maladie ou de décès. Le reste, soit 1,6 million d'enseignants, représente les postes à créer pour combler les déficits, répondre aux progrès de la scolarisation et assurer une éducation de qualité en veillant à ce qu'il n'y ait pas plus de 40 élèves par classe (figure 15). Ce sont donc environ 400 000 enseignants supplémentaires qu'il faut recruter chaque année pour disposer des effectifs indispensables d'ici à 2015.

L'Afrique subsaharienne représente 58 % de besoins en enseignants du primaire supplémentaires, soit environ 225 000 recrutements par an entre 2011 et 2015. Or, au cours de la décennie passée, leur nombre n'a progressé, en moyenne, que de 102 000 enseignants par an.

**Figure 15 : Il faut 1,6 million d'enseignants supplémentaires d'ici à 2015**

Nombre total d'enseignants nécessaires pour réaliser l'enseignement primaire universel d'ici 2015



Source : ISU (2013).

C'est au Nigéria que le retard est le plus grand, et de loin : les besoins sont de 212 000 enseignants dans le primaire entre 2011 et 2015, soit 13 % du total mondial. Sur les 10 pays qui ont le plus besoin d'augmenter leurs effectifs dans le primaire, tous sauf un – le Pakistan – sont situés en Afrique subsaharienne.

Le défi, en matière de recrutement d'enseignants, s'accroît lorsqu'on y ajoute les besoins de recrutement pour le premier cycle de l'enseignement secondaire. Scolariser tous les élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire d'ici à 2030 exige 5,1 millions d'enseignants supplémentaires, soit 268 000 recrutements annuels. L'Afrique subsaharienne représente la moitié des besoins de recrutement pour le premier cycle du secondaire pour cette période.

Il y a peu de chances que les pays qui présentent les déficits les plus lourds puissent recruter les effectifs nécessaires d'ici à 2015. Sur les 93 pays qui doivent recruter davantage d'enseignants du primaire d'ici à 2015, 37 seulement peuvent combler leurs lacunes, et 29 n'en seront même pas capables d'ici à 2030. D'ici à cette date, 148 pays auront besoin d'enseignants supplémentaires pour le premier cycle du secondaire d'ici à 2015 et 29 pays n'auront pas comblé cette pénurie d'ici à 2030.

Pour combler le déficit d'enseignants d'ici à 2015, certains pays devront accélérer la progression de leurs effectifs. L'Ouganda et le Rwanda ont besoin

d'augmenter leurs recrutements de 6 %, en moyenne, contre une croissance moyenne actuelle de 3 % par an. Au Malawi, le nombre d'enseignants ne progresse que de 1 % par an, ce qui est loin de suffire pour faire baisser les taux d'encadrement de 76 élèves à 40 élèves par enseignant. Pour que le Malawi atteigne l'objectif d'enseignement primaire universel fixé à 2015, ses effectifs doivent croître de 15 % par an entre 2011 et 2015.

Il ne suffit pas de recruter des enseignants, il faut aussi les former. De nombreux pays, notamment en Afrique subsaharienne, devront aussi former les enseignants existants. Le Mali, par exemple, a recruté des enseignants au rythme annuel de 9 % au cours des dix dernières années, ce qui a permis une baisse des taux d'encadrement, passés de 62 élèves par enseignant en 1999 à 48 élèves par enseignant en 2011. Mais beaucoup d'entre eux sont sans qualification. Il en résulte qu'au Mali, le nombre d'élèves par enseignant formé, soit 92 élèves, est l'un des plus élevés du monde. Si la tendance passée en matière de recrutement d'enseignants formés se poursuit, le Mali n'atteindra pas un taux d'encadrement de 40 élèves par enseignant formé d'ici à 2030.

De nombreux pays pauvres ne parviendront pas à combler le déficit d'enseignants, pour la bonne et simple raison qu'il n'y a pas assez de diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire, qualification minimale requise pour les stagiaires de l'enseignement primaire. Dans huit pays d'Afrique subsaharienne sur 14, il faudrait pouvoir attirer vers la profession enseignante au moins 5 % de l'ensemble des diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire en 2020 pour combler le manque d'enseignants, et jusqu'à près de 25 % au Niger. Par comparaison, dans les pays à moyen revenu, à peine plus de 3 % de la population active ayant au moins un niveau d'éducation secondaire sont employés comme enseignants du primaire.

Les pays qui comptent beaucoup d'enseignants sans qualification doivent trouver les moyens de les former. Dans 10 des 27 pays pour lesquels ces données sont disponibles, ce défi est supérieur à celui que pose le recrutement et la formation de nouveaux enseignants. Au Bénin, en 2011, 47 % des enseignants étaient qualifiés. Ce pays n'a besoin d'accroître ses effectifs que de 1,4 % par an pour parvenir à l'EPU d'ici à 2020, mais le nombre d'enseignants en exercice ayant besoin d'être formés devrait progresser de près de 9 % par an, un chiffre bien supérieur au taux de croissance annuel moyen des enseignants qualifiés du Bénin, qui ne dépasse pas 6 % depuis 1999.

**29 pays ne combleront pas le déficit d'enseignants du primaire d'ici à 2030**



**Les donateurs ont consacré seulement 189 millions de dollars des États-Unis annuels à la formation des enseignants**

La pénurie d'enseignants formés risque d'être plus durement ressentie dans les zones défavorisées. Dans l'État septentrional du Kano, l'une des zones les plus pauvres du Nigéria, les taux d'encadrement étaient supérieurs à 100 en 2009-2010, et l'on comptait au moins 150 élèves par enseignant qualifié dans les 25 % d'établissements les plus défavorisés.

Dans les régions reculées, les enfants scolarisés dans les petites classes sont souvent doublement désavantagés. En Éthiopie, par exemple, où 48 % des enseignants sont qualifiés, seuls 20 % environ de ceux qui enseignent de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> année étaient formés en 2010, contre 83 % de ceux qui enseignent de la 5<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année.

Les pays qui ont besoin d'enseignants supplémentaires devront accroître leurs budgets globaux pour financer leurs salaires. Selon les analyses récentes effectuées par l'Institut de statistique de l'UNESCO pour le présent *Rapport*, l'Afrique subsaharienne devra, compte tenu des prévisions de croissance économique, déboursier chaque année 4 milliards de dollars des États-Unis pour payer les salaires des nouveaux enseignants du primaire qu'il lui faut recruter pour réaliser l'EPU d'ici à 2020. Cela équivaut à 19 % du budget d'éducation de la région en 2011. Le Nigéria représente à lui seul les deux cinquièmes des besoins financiers.

Ces besoins peuvent sembler considérables, mais la plupart des pays devraient pouvoir y faire face si leurs économies connaissent la croissance prévue, et s'ils affectent une plus large part de leur PIB à l'éducation tout en maintenant le cap des 3 % dévolus à l'enseignement primaire. En moyenne, les pays d'Afrique subsaharienne devront augmenter la part de leurs budgets consacrée à l'éducation de 12 % à 14 % en 2011 pour résoudre le problème de la pénurie d'enseignants d'ici à 2020.

Le défi financier est inévitablement plus grand quand on y ajoute le premier cycle de l'enseignement secondaire. En Afrique subsaharienne, le recrutement d'un nombre suffisant d'enseignants pour que tous les élèves soient scolarisés dans ce niveau d'ici à 2030 exige d'augmenter le budget annuel de l'éducation de 9,5 milliards de dollars des États-Unis.

Si de nombreux pays devraient pouvoir assurer sur leurs budgets nationaux le recrutement et le financement des enseignants du primaire supplémentaires, il leur faudra aussi financer les efforts de formation, ainsi que la construction d'écoles et l'achat de matériels d'apprentissage, qui sont nécessaires à une éducation de qualité. L'augmentation des effectifs d'enseignants dans

le premier cycle de l'enseignement secondaire constituera une charge supplémentaire pour les budgets nationaux. Certains pays les plus pauvres risquent donc fort d'être confrontés à un déficit de financement important, appelant un soutien des donateurs. Ces besoins risquent d'être encore plus grands si l'on tient compte du coût de l'élargissement des programmes de formation des enseignants.

Or, entre 2008 et 2011, les donateurs n'ont consacré que 189 millions de dollars des États-Unis par an, en moyenne, au financement des programmes de formation initiale et continue des enseignants, l'équivalent de 2 % du budget de l'aide à l'éducation. Alors que ce sont les pays d'Afrique subsaharienne qui présentent les besoins les plus criants, on trouve parmi les principaux bénéficiaires de cette aide des pays à moyen revenu plus aisés comme le Brésil, la Chine ou l'Indonésie.

### **Quatre stratégies pour recruter les meilleurs enseignants**

Les décideurs doivent donner aux enseignants toutes les chances de mettre leur motivation, leur énergie, leurs connaissances et leurs compétences au service de l'apprentissage pour tous. Ce chapitre décrit les quatre stratégies que les gouvernements doivent adopter pour attirer et retenir les meilleurs enseignants, améliorer leur formation, les déployer de façon plus équitable et les encourager par des salaires adéquats et des plans de carrière attractifs. Il met aussi en lumière les domaines de gouvernance des enseignants qu'il convient de consolider pour recueillir les fruits de ces quatre stratégies.

#### *Stratégie 1 - Attirer les meilleurs enseignants*

**J'ai choisi le métier d'enseignant parce que je pense que l'éducation a le pouvoir de transformer la société où nous vivons. Ce qui me motive pour devenir une bonne enseignante, c'est d'être un agent actif de ce changement qui est indispensable pour que mon pays combatte la discrimination, l'injustice, le racisme, la corruption et la pauvreté.**

– Ana, enseignante à Lima (Pérou)

Pour recruter de bons enseignants, la première chose à faire est d'attirer les meilleurs et les plus motivés. Beaucoup de ceux qui décident de devenir enseignants sont portés par la satisfaction d'aider les élèves à apprendre, à réaliser les potentialités qui sont en eux et à devenir des citoyens sûrs d'eux-mêmes et responsables.

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

Néanmoins, l'enseignement n'est pas toujours ce qui attire les meilleurs candidats. Dans certains pays, on le considère comme un emploi de second ordre destiné à ceux qui n'ont pas assez bien réussi leurs études pour embrasser des carrières plus prestigieuses, comme la médecine ou le métier d'ingénieur. Le niveau de qualification demandé pour entrer dans l'enseignement est un indicateur du statut professionnel du secteur. Pour améliorer ce statut et attirer des candidats de valeur, par exemple, l'Égypte a relevé le niveau de ses exigences en demandant un excellent niveau d'études secondaires, ainsi qu'une appréciation favorable lors des entretiens. Une fois choisis, les candidats doivent également passer un examen d'entrée permettant de vérifier s'ils ont bien le profil d'un bon enseignant.

Pour obtenir une éducation de bonne qualité et inclusive, un facteur important consiste à s'assurer qu'il y a suffisamment de femmes parmi les enseignants et que ces derniers sont d'origines très diversifiées. Pour améliorer la diversité du corps enseignant, il faudra peut-être faire preuve de souplesse en ce qui concerne les qualifications requises. Au Soudan du Sud, les femmes représentent environ 65 % de la population d'après-guerre, mais moins de 10 % des enseignants. Afin d'augmenter la proportion d'enseignantes, des incitations financières et matérielles ont été octroyées pour permettre à plus de 4 500 jeunes filles de terminer leurs études secondaires et aux stagiaires d'entrer ensuite dans l'enseignement.

En recrutant les enseignants dans des groupes sous-représentés pour qu'ils travaillent dans leurs propres communautés, on procure aux enfants des enseignants familiers avec leur culture et leur langue. Une certaine flexibilité quant aux exigences de recrutement peut aider à augmenter le nombre des candidats issus des groupes ethniques minoritaires. Au Cambodge, où les enseignants en formation sont censés avoir achevé 12 ans d'études, des dispenses sont accordées dans les régions isolées où il n'existe pas d'enseignement secondaire du second degré, ce qui assure une plus grande réserve d'enseignants appartenant aux minorités ethniques.

### *Stratégie 2 - Améliorer la formation des enseignants pour que tous les enfants puissent apprendre*

La formation initiale des enseignants doit leur apporter les aptitudes nécessaires à l'enseignement – surtout s'agissant des élèves défavorisés et des petites classes – et assurer les bases d'une formation continue. Mais cette formation initiale ne réussit pas toujours à préparer les enseignants à dispenser une éducation de bonne qualité et équitable.

Les enseignants en formation doivent avoir une bonne connaissance des matières qu'ils auront à enseigner. Dans les pays à faible revenu, cependant, les enseignants s'engagent souvent dans ce métier sans disposer des connaissances de base parce qu'ils n'ont reçu qu'une éducation médiocre. Lors d'une enquête menée en 2010 dans les écoles primaires du Kenya, les enseignants de 6<sup>e</sup> année ont obtenu des scores de 60 % seulement aux tests prévus pour leurs élèves. Il est donc essentiel que les programmes de formation des enseignants s'assurent en premier lieu que tous vont acquérir une bonne connaissance des matières qu'ils auront à enseigner.

Les centres de formation n'ont pas toujours le temps de mettre à jour des connaissances insuffisantes, en partie du fait d'exigences curriculaires concurrentes. Au Kenya, les enseignants en formation sont tenus d'assimiler jusqu'à dix matières différentes tout en participant à la pratique de l'enseignement en première année. Ceci ne laisse guère de temps pour combler les lacunes. Pour résoudre ce problème, le Ghana impose aux stagiaires, en première année, un examen portant sur leurs connaissances disciplinaires.

Les enseignants n'ont pas seulement besoin d'une solide connaissance des contenus qu'ils enseignent, ils doivent aussi se former sur la manière d'enseigner, notamment dans les petites classes. Or, c'est une formation qu'ils reçoivent rarement. Au Mali, peu d'enseignants étaient capables d'enseigner la lecture à leurs élèves : ils n'avaient pas été convenablement formés à l'utilisation des méthodes pédagogiques, et ne s'intéressaient pas assez à soutenir les efforts individuels des élèves. C'est sans nul doute une des principales raisons de ce qu'au Mali, près de la moitié des élèves étaient incapables de lire un mot de leur propre langue à la fin de la 2<sup>e</sup> année. Par ailleurs, les enseignants sont rarement formés à la réalité des classes multilingues. Au Sénégal, par exemple, seuls 8 % des stagiaires reconnaissaient être à l'aise pour enseigner la lecture dans les langues locales.

**Au Kenya, les enseignants de 6<sup>e</sup> année ont obtenu des scores de 60 % seulement aux tests prévus pour leurs élèves**

**En Turquie, un stage initial portant sur l'égalité entre les sexes a profondément modifié les attitudes des enseignantes**

En raison d'une formation inadaptée, y compris l'importance excessive donnée à la théorie plutôt qu'à la pratique, beaucoup des enseignants nouvellement qualifiés ne sont pas sûrs de posséder les aptitudes nécessaires pour prendre en mains, dans les classes ordinaires, les élèves ayant de plus grands besoins, y compris ceux qui souffrent de handicaps physiques ou intellectuels. Pour répondre à cette nécessité, les enseignants au Viet Nam formulent des plans individuels d'éducation pour tous les apprenants, en élaborant et en adaptant des activités selon les différents besoins, et en mesurant les résultats chez les enfants ayant des besoins spéciaux.

La formation doit aussi préparer les enseignants à travailler dans les écoles isolées ou manquant de ressources, où il leur faut parfois enseigner dans une même classe à des élèves de niveaux, d'âges et de capacités différents. Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, comme le Burkina Faso, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Togo, au moins 10 % des enfants fréquentent ce genre de classes. Au Sri Lanka, un projet modeste a formé des enseignants à concevoir des plans de cours et des tâches adaptées aux différents niveaux pour les classes combinant la 4<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> année. Les résultats ont montré que cette formule avait des effets positifs sur les résultats en mathématiques.

Les pays où les résultats sont d'un niveau élevé demandent aux stagiaires de recevoir une formation pratique en classe avant d'enseigner. C'est particulièrement important pour les enseignants des classes qui manquent de ressources et accueillent des élèves divers, mais cela se réalise rarement. Au Pakistan, les stagiaires passent seulement 10 % de leur emploi du temps dans les classes. Pour répondre à ce besoin, le programme de formation proposé par une ONG au Malawi comporte une année entière de pratique de l'enseignement dans les zones rurales. Quelque 72 % des participants reconnaissent que cette partie de leur formation était ce qui les préparait le mieux à enseigner en zone rurale. En outre, 80 % d'entre eux y apprenaient à mieux aider les élèves qui en avaient besoin, alors que dans les centres de formation gouvernementaux, ils n'étaient que 14 % dans ce cas.

Les enseignants doivent aussi être formés à comprendre quelle influence les comportements liés au genre peuvent avoir sur les résultats. En Turquie, un stage initial d'un trimestre portant sur l'égalité entre les sexes a profondément modifié les attitudes des enseignantes et leur prise de conscience de ces problèmes.

Tous les enseignants ont besoin d'être accompagnés une fois qu'ils sont entrés en exercice, pour apprendre à réfléchir à leur pratique enseignante, à rester motivés et à s'adapter au changement, par exemple à de nouveaux programmes ou à une autre langue d'enseignement. Cette formation continue peut aussi leur apporter des idées nouvelles sur la manière d'aider les élèves faibles. On constate généralement que les enseignants ayant bénéficié d'une formation continue enseignent mieux que ceux qui n'en ont pas eu, même si cela dépend de l'orientation et de la qualité de cette formation.

La formation continue est même plus importante pour les enseignants qui n'ont pas eu, ou n'ont que peu de formation initiale, ou dont la formation ne les a pas suffisamment exposés à la réalité de la classe. Au Bénin, beaucoup d'enseignants sont recrutés par les communautés locales ou comme contractuels sans avoir reçu la moindre formation initiale. Un programme créé en 2007 leur offre trois années de formation pour les doter de qualifications équivalentes à celle des enseignants fonctionnaires.

Les enseignants des zones de conflit sont de ceux qui ont le plus grand besoin d'une stratégie cohérente pour améliorer leurs compétences. Dans les camps de réfugiés de Dadaab, au nord du Kenya, 90 % des enseignants sont recrutés parmi les réfugiés, et 20 % seulement sont qualifiés. Les enseignants réfugiés ne peuvent pas accéder aux établissements d'enseignement supérieur du Kenya, et il faut donc leur proposer des solutions alternatives. Une stratégie de gestion et de développement pour 2013-2015 a pour objectif de leur apporter une formation, comprenant un entraînement pratique en classe. Cette stratégie recommande également des options de qualification et de certification pour les enseignants qui répondent aux exigences minimales pour entrer dans l'enseignement supérieur, ainsi que des options pour la majorité qui n'y répondent pas.

La formation continue peut de plus combler les lacunes de la formation initiale quant à la qualité et à la pertinence, mais elle parvient rarement à encourager l'acquisition des compétences nécessaires pour répondre aux besoins particuliers des élèves, surtout dans les petites classes. Au Libéria, une évaluation des compétences en lecture dans les petites classes a montré qu'environ un tiers des élèves de 2<sup>e</sup> année étaient incapables de lire un seul mot. Aussi le Ministère de l'éducation a-t-il lancé en 2008 un nouveau programme, comprenant une formation et un soutien des enseignants, des plans de cours structurés, des matériels pédagogiques, et des livres que les enfants peuvent emporter à la maison. Les enseignants ont participé à un stage intensif d'une



© Karel Prinsloo/ARETE/UNESCO

semaine portant sur l'enseignement de la lecture dans les petites classes et sur l'utilisation de l'évaluation formative et diagnostique pour repérer et aider les élèves faibles. Une aide en classe fut ensuite apportée pendant deux ans par des conseillers qualifiés. Les élèves concernés ont amélioré leurs scores de compréhension à la lecture de 130 %, contre 33 % chez les non-participants.

Dans beaucoup de pays à faible revenu, l'enseignement se borne à des méthodes traditionnelles comme les cours magistraux, l'apprentissage machinal et la répétition, au lieu d'encourager des compétences transférables comme la réflexion critique. Au Kenya, un programme de développement des enseignants dans les écoles a montré que la formation peut aider les enseignants à adopter des méthodes centrées sur l'apprenant. Ce programme, comprenant une autoformation à partir de matériels d'apprentissage à distance et un tutorat apporté dans les centres de ressources, a permis à l'enseignement de devenir plus interactif, en améliorant l'utilisation des plans de cours et des ressources.

Le rôle clé joué par les formateurs dans la transmission des compétences est souvent l'aspect le plus négligé des systèmes de formation des

enseignants, surtout dans les pays en développement. De nombreux formateurs mettent trop rarement les pieds dans les classes pour se rendre compte des difficultés que les futurs enseignants devront affronter. L'analyse de six pays subsahariens a montré que les formateurs appelés à former à l'enseignement de la lecture étaient peu au fait des approches existantes dans ce domaine.

Les réformes ayant pour objet d'aider les élèves défavorisés devraient s'assurer que les formateurs ont été eux-mêmes formés à équiper les enseignants pour cela. Au Viet Nam, beaucoup des formateurs n'avaient qu'une faible idée de la manière de traiter la diversité, jusqu'à ce qu'une formation soit donnée aux formateurs des universités et des instituts pour qu'ils servent d'experts de l'éducation inclusive dans les formations initiales.

Non seulement la qualité de la formation des enseignants est souvent insuffisante, mais beaucoup de centres de formation n'ont pas la capacité nécessaire pour recevoir les grands nombres de postulants qui ont besoin de formation, et l'augmenter coûterait cher. Utiliser les technologies pour former à distance est une des solutions qui permettrait d'atteindre un plus grand nombre de candidats. Les

**Au Jonglei, au Soudan du Sud, les taux d'encadrement atteignent 145 élèves par enseignant**

programmes de formation à distance doivent être de bonne qualité, et complétés par des tutorats et des entretiens en face-à-face pour les stades essentiels.

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour la formation des enseignants à distance est dictée par les infrastructures et les ressources, ainsi que par les besoins des publics concernés. En Afrique du Sud, où les enquêtes ont révélé que seulement 1 % des enseignants disposaient d'un accès régulier à l'Internet, mais que la grande majorité avait accès au téléphone portable, un programme de formation des enseignants complète la formation par écrit à distance, grâce à l'envoi de messages textuels. Au Malawi, des lecteurs de DVD à piles et des DVD interactifs sont utilisés pour aider à la formation.

Les programmes de formation des enseignants à distance permettraient d'atteindre un plus grand nombre de futurs enseignants de manière moins coûteuse que les établissements de formation. On a estimé que les coûts ne représenteraient qu'entre le tiers et les deux tiers des programmes traditionnels.

**Stratégie 3 - Disposer d'enseignants là où ils sont le plus nécessaires**

Les enseignants, on peut le comprendre, ne sont guère enclins à travailler dans des zones défavorisées, dépourvues d'infrastructures de base comme l'électricité, un logement décent ou l'accès aux services de santé. Il est rare de voir les meilleurs éléments enseigner dans les zones reculées, rurales, démunies ou dangereuses, si bien que les perspectives d'apprentissage des enfants déjà désavantagés vivant dans ces zones sont encore amoindries par des classes plus chargées, la fréquente rotation des enseignants et le manque de personnels qualifiés.

Bien que les gouvernements soient tenus d'élaborer des stratégies assurant une affectation équitable des enseignants, ils s'en acquittent rarement. Au Yémen, les écoles de 500 élèves comptent entre quatre et 27 enseignants. Au Soudan du Sud, les taux d'encadrement varient, en moyenne, de 51 élèves par enseignant dans l'Équatoria central à 145 élèves par enseignant au Jonglei.

Cette inégalité explique notamment pourquoi certains enfants quittent l'école avant même d'avoir appris les bases. Au Bangladesh, 60 % des élèves seulement atteignent la dernière année de la scolarité primaire dans les sous-districts où ils sont 75 par enseignant ; les trois quarts y parviennent là où ils sont 30 par enseignant.

Cette répartition inégale des enseignants est influencée par quatre grands facteurs :

*Le préjugé pro-urbain* : les enseignants sont rebutés par la médiocrité des infrastructures dans les zones rurales. Au Swaziland, par exemple, la majorité des enseignants des écoles rurales isolées sont novices et inexpérimentés ou ne sont pas suffisamment formés.

*L'origine ethnique et la langue* : du fait que les membres des minorités ethniques ont fait moins d'études, ils sont moins nombreux à postuler pour devenir enseignants. En Inde, les États ne parviennent à respecter les quotas de caste quand ils recrutent des enseignants qu'en embauchant des personnels moins qualifiés.

*Le genre* : les femmes sont moins susceptibles que les hommes de travailler dans les zones défavorisées. Au Rwanda, les femmes ne représentent que 10 % des enseignants du primaire dans le district de Burera, alors qu'elles occupent 67 % des postes dans le district plus fortuné de Gisagara.

*Les matières* : dans les établissements secondaires, en particulier, il y a pénurie d'enseignants dans certaines matières. En Indonésie, par exemple, il y a trop d'enseignants en religion dans le premier cycle du secondaire, alors qu'on manque d'enseignants pour l'informatique.

Soucieux de rééquilibrer la distribution nationale, certains gouvernements envoient des enseignants vers les zones défavorisées. En République de Corée, si les élèves obtiennent des résultats meilleurs et plus équitables, c'est, entre autres, parce que les groupes désavantagés y bénéficient d'un meilleur accès à des enseignants plus qualifiés et plus expérimentés. Plus des trois quarts des enseignants des villages sont au moins titulaires du baccalauréat, contre 32 % dans les grandes villes, et 45 % d'entre eux ont plus de 20 ans d'ancienneté, contre 30 % dans les grandes villes. Les enseignants affectés dans les écoles défavorisées bénéficient d'incitations telles qu'une indemnité supplémentaire, des classes et un temps d'enseignement réduits, la possibilité de choisir leur prochaine affectation après avoir enseigné en zone difficile et de meilleures perspectives d'évolution de carrière.

Ces mesures incitatives sont un moyen d'encourager les enseignants à accepter une affectation difficile. La sécurité du logement est particulièrement importante pour encourager les femmes à enseigner en zone rurale, comme au Bangladesh. La Gambie a introduit une indemnité de 30 % à 40 % de leur salaire de base

pour les postes situés dans les zones reculées : dès 2007, 24 % des enseignants avaient sollicité leur transfert vers des établissements difficiles.

Un autre moyen consiste à recruter les enseignants au sein des communautés. Au Lesotho, les comités de gestion scolaire ont la possibilité de recruter localement les enseignants, qui postulent directement auprès des établissements. Il en résulte que la différence est relativement faible entre les taux d'encadrement des zones rurales et ceux des zones urbaines.

Certains pays ouvrent de nouvelles voies d'accès à l'enseignement afin d'attirer les professionnels très qualifiés maîtrisant parfaitement leur discipline. Citons, à cet égard, les programmes Teach for All, mis en œuvre dans une série de pays, qui recrutent des diplômés de haut niveau pour enseigner dans des écoles accueillant surtout des élèves défavorisés. Les évaluations du programme Teach for America suggèrent qu'après un peu de pratique, ces enseignants favorisent l'apprentissage des élèves, sous réserve qu'ils aient reçu un certain niveau de formation.

#### **Stratégie 4 - Choisir des incitations susceptibles de retenir les meilleurs enseignants**

Le salaire n'est que l'un des nombreux facteurs de motivation des enseignants, mais c'est l'un des premiers à prendre en considération pour attirer et retenir les meilleurs éléments. Une rémunération insuffisante risque de décourager les enseignants et de les inciter à quitter le métier. Dans le même temps, les salaires formant généralement la plus grande part des budgets de l'éducation, ils doivent être fixés à des niveaux réalistes si l'on veut pouvoir recruter les enseignants en nombre suffisants.

Les niveaux de salaire des enseignants pèsent sur la qualité de l'éducation. Dans 39 pays, une augmentation salariale de 15 % introduite entre 1995 et 2005 a amélioré les performances des élèves dans des proportions allant de 6 % à 8 %. Néanmoins, dans certains pays, les enseignants touchent des salaires trop faibles pour permettre à leurs ménages de franchir le seuil de la pauvreté. Un enseignant qui est le principal soutien de sa famille, avec au moins quatre bouches à nourrir, doit percevoir un minimum de 10 dollars des États-Unis par jour pour la maintenir au-dessus du seuil de pauvreté, fixé à 2 dollars des États-Unis par personne et jour. Or, dans huit pays, les salaires moyens sont inférieurs à ce niveau. En République centrafricaine, en Guinée-Bissau et au Libéria, les enseignants ne touchent pas plus de

5 dollars des États-Unis en moyenne. Les salaires des enseignants sont également faibles en République démocratique du Congo, où les communautés sont souvent contraintes de fournir un complément. Les communautés trop pauvres pour le faire sont un peu plus désavantagées, car elles perdent les bons enseignants.

Dans certains pays, les enseignants sont en général obligés d'exercer un second emploi pour subvenir à leurs besoins quotidiens. Au Cambodge, où, en 2008, un salaire d'enseignant ne suffisait pas à couvrir le coût des denrées alimentaires de base, plus des deux tiers des enseignants étaient aussi employés ailleurs.

Les données nationales sont basées sur les salaires moyens, qui masquent les écarts entre les rémunérations des différents types de personnels : les salaires perçus par un enseignant en début de carrière, un enseignant non qualifié et un enseignant sous contrat temporaire sont souvent très nettement inférieurs à la moyenne. Au Malawi, ceux qui entrent dans la profession, ou n'ont pas les qualifications nécessaires pour progresser, perçoivent moins que le tiers des enseignants de la catégorie la plus élevée : en 2007-2008, leur salaire journalier ne dépassait pas 4 dollars des États-Unis.

Lorsque les enseignants touchent moins que d'autres professionnels employés dans des secteurs similaires, les meilleurs étudiants ont moins de chances de se tourner vers l'enseignement, et les enseignants risquent davantage de perdre leur motivation ou d'abandonner le métier. En Amérique latine, les enseignants touchent habituellement des salaires qui les placent au-dessus du seuil de pauvreté, mais ces salaires paraissent faibles comparés à ceux de professions exigeant des qualifications comparables. En 2007, les professionnels et techniciens présentant des caractéristiques similaires gagnaient 43 % de plus que les enseignants des établissements préscolaires et primaires au Brésil, et 50 % de plus au Pérou.

En Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, les décideurs ont répondu à la nécessité d'étendre rapidement les systèmes éducatifs en recrutant des enseignants sous contrat temporaire, avec peu de formation formelle. Ces enseignants contractuels sont d'une manière générale payés beaucoup moins que les enseignants fonctionnaires ; certains sont embauchés directement par les communautés ou les écoles.

En Afrique de l'Ouest, dès le milieu des années 2000, les enseignants contractuels formaient la moitié du corps enseignant. À la fin de la décennie, dans certains

**Dans huit pays, les salaires moyens des enseignants sont inférieurs à 10 dollars des États-Unis par jour**



de ces pays, le nombre des contractuels temporaires dépassait, et de loin, celui des fonctionnaires : ils représentaient près de 80 % au Mali et au Niger et plus de 60 % au Bénin et au Cameroun. Au Niger, les enseignants contractuels sont payés moitié moins que les enseignants fonctionnaires.

Dans certains pays, les gouvernements finissent par intégrer les enseignants sous contrat dans la fonction publique. Ainsi, au Bénin, les contractuels, soutenus par les syndicats d'enseignants, ont réclamé des conditions d'emploi plus stables et de meilleurs salaires. En 2007, un décret gouvernemental a reversé en agents contractuels de l'État tous les enseignants présentant les qualifications requises. Ce faisant, malgré la hausse spectaculaire du pourcentage d'enseignants contractuels, le salaire moyen au Bénin a progressé de 45 % entre 2006 et 2010 du fait de la convergence des salaires entre contractuels et permanents.

En Indonésie, où les enseignants contractuels représentaient, en 2010, plus du tiers des enseignants du primaire, les enseignants permanents percevaient jusqu'à 30 fois plus. Le gouvernement a assuré que les contractuels finiraient par rattraper les fonctionnaires, ce qui ne sera pas sans incidence sur le budget de l'éducation : accorder le statut de permanents à l'ensemble des contractuels entraînerait une hausse de 35 % de la masse salariale dans le budget de l'éducation de base, ce qui la porterait à environ 9 milliards de dollars des États-Unis.

Lorsque ce sont les communautés qui rémunèrent les enseignants contractuels, les services offerts par ces derniers dépendent de la capacité des parents à mobiliser les financements, d'où des pressions financières considérables sur les communautés plus démunies. Dans certains cas, le gouvernement peut être amené à prendre sa part, qui vient s'ajouter au budget. À Madagascar, les enseignants communautaires, qui représentaient en 2005-2006 la moitié environ des effectifs, sont embauchés directement par les associations de parents et d'enseignants et perçoivent généralement des salaires inférieurs de moitié à ceux des enseignants réguliers. Depuis 2006, le gouvernement assume une part croissante des salaires des enseignants communautaires.

Si l'embauche de contractuels pour remédier à la pénurie d'enseignants peut apporter un remède à court terme, elle a cependant peu de chances d'améliorer durablement la qualité de l'éducation. Les pays fortement dépendants des enseignants contractuels, notamment en Afrique de l'Ouest, figurent parmi les plus mauvais élèves en termes d'accès éducatif et d'apprentissage.

Les salaires des enseignants – et leur taux de progression – dépendent habituellement des qualifications officielles, du degré de formation et des années d'expérience. Mais des structures salariales obéissant à ces critères n'aboutissent pas nécessairement à de meilleurs résultats scolaires. Lier

la rémunération des enseignants à la performance des élèves est une approche qui peut s'avérer séduisante. Les données de l'enquête PISA recueillies dans 28 pays de l'OCDE le confirment : les pays où les salaires des enseignants sont ajustés en fonction des performances des élèves obtiennent de meilleurs scores en lecture, en mathématiques et en sciences. Mais l'examen plus poussé des données factuelles concernant la rémunération fondée sur la performance à travers le monde ne dégage pas d'avantages certains.

On trouve difficilement des façons fiables d'évaluer qui sont les enseignants les meilleurs et ceux qui créent le plus de valeur ajoutée, comme le montre l'expérience des États-Unis. La rémunération fondée sur la performance peut également s'accompagner d'effets secondaires indésirables sur l'enseignement et l'apprentissage. Au Portugal, elle a provoqué une compétition entre les enseignants d'une manière qui peut être préjudiciable pour les élèves les plus faibles. Au Mexique, de nombreux enseignants sont exclus de toute participation à ces programmes, au détriment de ceux qui exercent dans des écoles peu performantes. L'expérience brésilienne suggère que récompenser les écoles au moyen de primes collectives peut être un moyen plus efficace d'améliorer les résultats scolaires.

Dans les pays plus pauvres, la rémunération fondée sur la performance a rarement été tentée sur une grande échelle, mais l'expérience suggère qu'elle peut entraîner les enseignants à enseigner pour le test, plutôt qu'en vue de promouvoir plus globalement l'apprentissage. Lors d'une expérience menée dans les écoles primaires du Kenya, les enseignants étaient récompensés lorsque les élèves obtenaient de bons scores aux tests et pénalisés lorsqu'ils n'étaient pas présentés aux examens de fin d'année. Les scores aux tests et la participation aux examens ont augmenté, mais les notes n'ont pas progressé dans les matières qui n'étaient pas prises en compte dans le calcul des salaires.

Un moyen plus approprié de motiver les enseignants consiste à leur offrir des plans de carrière attractifs. Dans certains pays de l'OCDE, l'écart de salaire est faible entre un enseignant en début de carrière et un enseignant plus expérimenté, et il y a peu de perspectives d'avancement. En Angleterre, par exemple, un enseignant débutant gagne 32 000 dollars des États-Unis, tandis que l'enseignant le plus expérimenté ne perçoit, au mieux, que 15 000 dollars des États-Unis de plus. Par comparaison, la République de Corée possède une structure salariale nettement plus pentue : un débutant y touche le même salaire qu'en Angleterre, mais un enseignant expérimenté peut percevoir plus du double. En France,

une gestion des carrières insuffisante et d'autres politiques enseignantes inadaptées contribuent à la médiocrité des apprentissages.

Dans de nombreux pays en développement, les structures de carrière des enseignants ne sont pas suffisamment liées à des possibilités de promotion qui reconnaissent et récompensent leur efficacité. En 2010, le Ghana a entamé une révision de ses politiques de gestion et de développement des enseignants pour résoudre ce problème.

### *Renforcer la gouvernance des enseignants*

Améliorer la gouvernance des enseignants est crucial pour réduire les désavantages dans l'apprentissage. Lorsque, par exemple, des journées entières sont perdues parce que les enseignants sont absents ou qu'ils se préoccupent davantage de donner des cours privés que d'enseigner dans les classes, cela peut nuire à l'apprentissage des enfants les plus pauvres. Il est essentiel de remonter à la source de ces problèmes pour trouver les stratégies aptes à les résoudre. Les établissements doivent avoir une direction solide, qui vérifie que les enseignants viennent à l'heure à l'école, assurent réellement leur semaine de travail et fournissent un soutien égal à tous les élèves. Les violences sexuelles dont certains enseignants se rendent coupables compromettent les chances de s'instruire des filles. Les stratégies de prévention de ces comportements délictueux, et la poursuite de leurs auteurs, exigent des efforts de sensibilisation et de soutien de la part des directeurs d'école, des enseignants et de leurs syndicats, ainsi que des communautés, si l'on veut protéger les filles.

Les enquêtes effectuées dans une série de pays pauvres au cours des dix dernières années révèlent l'ampleur de l'absentéisme : au milieu des années 2000, les taux d'absentéisme des enseignants allaient de 11 % au Pérou à 27 % en Ouganda. L'absentéisme exacerbe le problème posé par la pénurie d'enseignants. Au Kenya, où il manque en moyenne quatre enseignants par école primaire, 13 % des enseignants étaient absents lors des visites aux écoles. L'absentéisme peut être particulièrement préjudiciable pour les élèves défavorisés. En Inde, les taux d'absentéisme varient de 15 % au Maharashtra et de 17 % au Gujarat – deux États plus fortunés – à 38 % au Bihar et à 42 % au Jharkhand, deux des États les plus pauvres.

L'absentéisme des enseignants est préjudiciable à l'apprentissage. En Indonésie, on estime qu'une hausse de 10 % de l'absentéisme enseignant entraîne, en moyenne, une réduction de 7 % des scores en

**En République de Corée, un enseignant expérimenté peut percevoir plus du double du salaire d'un enseignant débutant**



mathématiques, et l'absentéisme risque d'abord de porter préjudice aux élèves plus faibles : le taux d'absence des enseignants était de 19 % pour le quart des élèves les mieux notés en mathématiques, et de 22 % pour le quart des élèves les plus mal notés.

Il arrive que les chefs d'établissement soient eux-mêmes absents, empêchant le contrôle efficace de la présence enseignante et témoignant de l'incapacité de la direction à traiter ce problème. Selon une enquête effectuée en 2011 auprès des écoles ougandaises, 21 % des chefs d'établissement en moyenne étaient absents le jour de la visite des écoles.

Les responsables politiques doivent comprendre les raisons de cet absentéisme. Dans certains pays, les enseignants s'absentent parce que leurs salaires sont beaucoup trop faibles, dans d'autres parce qu'ils ont de mauvaises conditions de travail. Au Malawi, où les enseignants touchent de maigres salaires qui leur sont souvent versés sporadiquement, un enseignant sur dix reconnaissait qu'il devait fréquemment s'absenter pour des raisons financières, devant aller, par exemple, toucher son salaire ou rembourser un prêt. Les taux élevés de VIH/sida ont des conséquences néfastes pour l'assiduité des enseignants. La Zambie a adopté des stratégies visant à améliorer les conditions de vie des enseignants séropositifs, comprenant un meilleur accès au traitement, la distribution de compléments alimentaires et le versement d'avances.

Un obstacle majeur à la qualité et à l'égalité de l'éducation est la violence sexuelle qui s'exerce dans les écoles. Selon une enquête menée au Malawi, près du cinquième des enseignants se disaient conscients de ce que certains de leurs collègues contraignaient ou forçaient les filles à avoir avec eux des relations sexuelles.

Les programmes et les politiques de lutte contre la discrimination et la violence sexuelles doivent protéger et autonomiser les filles, éradiquer les pratiques ancestrales, et démasquer et poursuivre les criminels. Les cadres juridiques et politiques offrant une protection générale aux enfants doivent être renforcés et médiatisés, et il convient de rappeler aux enseignants leurs rôles et responsabilités. Au Kenya, par exemple, une série de sanctions disciplinaires, allant jusqu'à la suspension et l'interdiction d'exercer, sont en place en cas de faute professionnelle ; la nouvelle réglementation prévoit la radiation en cas de condamnation pour infraction sexuelle à l'égard d'un élève.

Les actions de plaidoyer et de lobbying constituent une première étape importante vers l'adoption et la mise en œuvre de politiques de lutte contre les violences

sexuelles. Au Malawi, un projet a ainsi obtenu la révision des codes de conduite et l'instauration de mécanismes d'alerte plus efficaces. Suite à la campagne de sensibilisation menée, le nombre d'enseignants indiquant qu'ils connaissaient les procédures de signalement des manquements avait augmenté de plus d'un tiers.

La collaboration directe avec les syndicats d'enseignants est un autre moyen d'obtenir un soutien en vue de poursuivre les contrevenants. Au Kenya, le Syndicat national des enseignants a travaillé avec la Teachers' Service Commission, le Ministère de l'éducation et le Département des enfants à la préparation d'un projet de loi visant à renforcer les procédures d'information sur les actes de violence commis par des enseignants et à empêcher que les enseignants condamnés soient simplement mutés dans d'autres établissements.

Les cours particuliers sont une autre conséquence de la mauvaise gouvernance des enseignants. Lorsqu'ils échappent à toute vérification ou contrôle, ces cours peuvent se faire au détriment des résultats scolaires, surtout pour les élèves les plus pauvres qui ne peuvent pas se les offrir. Les cours privés sont souvent le symptôme d'un dysfonctionnement des systèmes éducatifs, et d'une insuffisance des salaires obligeant l'enseignant à chercher un complément. Au Cambodge, les salaires sont maigres et la plupart du temps payés en retard. Cela explique notamment que 13 % des enseignants du primaire et 87 % des enseignants du secondaire donnent des cours particuliers. Les disparités s'en trouvent renforcées entre ceux qui peuvent s'acquitter de ces frais et les autres. Dans les zones urbaines, les élèves de 9<sup>e</sup> année bénéficiant de cours particuliers obtenaient 8,2 sur 10 en langue khmère, et contre 3,8 pour ceux qui n'en bénéficiaient pas.

En Égypte, la situation est devenue extrême, en raison à la fois d'une baisse de la qualité de l'éducation et de la nécessité pour les enseignants d'améliorer leurs faibles revenus. En 2011, on estimait le total des dépenses annuelles en cours privés à 2,4 milliards de dollars des États-Unis, soit 27 % des dépenses publiques d'éducation. Les cours particuliers occupent une part importante des dépenses d'éducation des ménages, une moyenne de 47 % dans les zones rurales et de 40 % dans les zones urbaines. Les enfants des ménages riches ont près de deux fois plus de chances de bénéficier de cours particuliers que les enfants plus pauvres. Il arrive que les enseignants dispensent ces cours particuliers à leurs propres élèves, et soient donc responsables de leurs résultats. Les élèves se plaignent de ce que leurs enseignants ne couvrent pas le programme pendant la journée d'école, les obligeant

**En Égypte, les enfants riches ont près de deux fois plus de chances de bénéficier de cours particuliers que les enfants plus pauvres**

à prendre des cours particuliers pour le rattraper et pouvoir se présenter aux examens.

Il devrait au moins exister des stratégies empêchant les enseignants de dispenser des cours privés aux élèves auxquels ils font la classe. On garantirait ainsi que tous les élèves ont bien accès à l'intégralité des programmes, y compris ceux qui n'ont pas les moyens de bénéficier de ce soutien extérieur.

Les établissements privés pratiquant des prix modiques sont perçus par certains comme un moyen d'élargir l'accès à une éducation de meilleure qualité pour les enfants défavorisés lorsque les écoles gouvernementales sont défaillantes. Au Pakistan, un enfant scolarisé dans une école privée bon marché obtient de meilleurs résultats que la moyenne du tiers des élèves les mieux notés fréquentant une école gouvernementale. Néanmoins, même dans les établissements privés, de nombreux élèves ont du mal à acquérir les niveaux de compétence voulus. Selon une analyse effectuée par l'équipe du rapport annuel sur l'éducation du Pakistan, 36 % des élèves de 5<sup>e</sup> année scolarisés dans le privé étaient incapables de lire une phrase en anglais, compétence qu'il est pourtant prévu d'acquérir dès la 2<sup>e</sup> année.

Si les écoles privées bon marché obtiennent parfois de meilleurs résultats, c'est en partie parce que les salaires inférieurs leur permettent de recruter davantage d'enseignants et de maintenir de faibles taux d'encadrement. Dans les écoles privées de certains quartiers de Nairobi, on compte 15 élèves par enseignant, contre 80 dans les écoles gouvernementales. Le faible effectif des classes permet aussi aux enseignants des établissements privés de s'occuper davantage des élèves. Dans l'Andhra Pradesh, en Inde, 82 % des enseignants corrigeaient régulièrement les exercices donnés aux élèves, contre seulement 40 % dans les écoles du gouvernement.

Les enseignants des écoles privées sont en général réputés pour travailler dans des conditions de plus grande responsabilité. Selon une étude nationale représentative réalisée en Inde, seul un chef d'établissement, sur 3 000 écoles gouvernementales, aurait renvoyé un enseignant pour absence répétée. Par comparaison, 35 chefs d'établissements privés, sur les 600 étudiés, indiquaient avoir congédié des enseignants pour cette raison.

Les avantages présentés par les écoles privées bon marché ne signifient pas qu'elles soient par définition meilleures : leurs élèves sont souvent bien plus favorisés que ceux des écoles publiques. Dans l'Andhra Pradesh, plus de 70 % des élèves scolarisés

dans le public appartiennent aux 40 % des ménages les plus pauvres, contre 26 % dans les établissements privés. Un tiers environ des enseignants des écoles gouvernementales enseignent à des classes à niveaux multiples, contre 3 % des enseignants des écoles privées.

Rien ne peut excuser que les élèves ne jouissent pas des conditions nécessaires pour apprendre : au bout du compte, il est crucial que tous les enfants, indépendamment de leur origine et du type d'établissement fréquenté, disposent des meilleurs enseignants pour leur offrir cette possibilité.

### **Des programmes et des évaluations pour un meilleur apprentissage**

Pour permettre à tous les enfants de mieux apprendre, il faut que les enseignants soient soutenus par des stratégies, en matière de programmes et d'évaluations, qui puissent réduire les inégalités scolaires et offrir à tous les enfants et les jeunes la possibilité d'acquérir les compétences transférables qui leur sont nécessaires. Il s'agit de construire des bases solides en commençant tôt, en progressant au bon rythme, en permettant aux élèves désavantagés de rattraper leur retard, en répondant aux besoins linguistiques des minorités ethniques et en créant une culture de la lecture.

#### *Doter tous les enfants des compétences fondamentales*

Pour que les enfants réussissent à l'école, il faut les doter des compétences clés indispensables, comme la lecture ou le calcul. Sans elles, beaucoup d'enfants auront bien du mal à suivre en classe et à assimiler les programmes officiels, et les disparités d'apprentissage se creuseront, au détriment des enfants défavorisés.

La qualité de l'éducation préscolaire est d'une importance capitale pour les premières années d'apprentissage dans le primaire. Au Bangladesh, les élèves du primaire qui ont fréquenté un établissement préprimaire ont de meilleurs résultats, dans des domaines tels que la lecture, l'écriture et le calcul oral, que ceux qui n'ont jamais eu d'expérience préalable de l'école.

Les élèves de primaire doivent, dès les premières années, acquérir les bases en calcul, en lecture et en écriture qui leur permettront de comprendre ce qui leur est enseigné au cours des années suivantes. Or, il arrive qu'ils en soient empêchés par des programmes trop ambitieux. Au Viet Nam, les programmes sont axés sur l'acquisition des compétences de base, étroitement ajustés aux capacités des élèves et

**Au Pakistan, 36 % des élèves de 5<sup>e</sup> année scolarisés dans le privé étaient incapables de lire une phrase en anglais**

**À Canberra, en Australie, la réforme curriculaire vise à aider les enseignants à améliorer les attitudes à l'égard des élèves handicapés**

particulièrement soucieux des apprenants défavorisés. L'Inde applique au contraire des programmes très éloignés de ce que les enfants sont capables d'apprendre et de réaliser dans les délais impartis, ce qui contribue à creuser les écarts entre les élèves. Au Viet Nam, 86 % des élèves de huit ans ont répondu correctement aux tests de niveau. En Inde, 90 % des élèves de huit ans y sont parvenus. Mais lorsqu'on a demandé aux 14-15 ans de résoudre un problème écrit à deux étapes comportant des multiplications et des additions, 71 % des enfants vietnamiens ont fourni la bonne réponse, contre 33 % des élèves indiens.

Pour doter les enfants des minorités ethniques et linguistiques de solides compétences fondamentales, les écoles doivent enseigner dans une langue qu'ils comprennent. L'approche bilingue, combinant un enseignement continu dans la langue maternelle de l'enfant et l'introduction d'une seconde langue, peut améliorer les performances dans cette seconde langue comme dans d'autres matières. Pour aplanir durablement les disparités d'apprentissage, ces programmes bilingues doivent se poursuivre sur plusieurs années. Au Cameroun, les élèves dont la langue d'instruction est le kom, la langue locale, surpassaient nettement en lecture et en compréhension les élèves effectuant leur apprentissage uniquement en anglais. Les enfants instruits en kom réussissaient aussi deux fois mieux aux tests de mathématiques à la fin de la 3<sup>e</sup> année. Ces gains d'apprentissage n'étaient cependant pas préservés lorsque l'anglais redevenait la seule langue d'enseignement en 4<sup>e</sup> année. En Éthiopie, en revanche, les enfants des régions où l'enseignement dans la langue locale se poursuit dans le second cycle de l'école primaire ont obtenu de meilleurs résultats dans les matières enseignées en 8<sup>e</sup> année que les élèves qui n'avaient que l'anglais comme langue d'instruction.

La mise en œuvre des politiques linguistiques peut s'avérer difficile, surtout lorsque plusieurs groupes linguistiques cohabitent dans la même classe et que l'enseignant ne maîtrise pas la langue locale. Pour un enseignement bilingue efficace, les gouvernements doivent recruter et déployer des enseignants issus des groupes linguistiques minoritaires. Des programmes de formation initiale et continue sont également nécessaires pour former les enseignants à enseigner dans les deux langues et à comprendre les besoins des élèves qui apprennent dans une seconde langue.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les petites classes et l'instruction bilingue ne s'avèrent efficaces que si les élèves ont accès à des matériels d'apprentissage inclusifs, adaptés à leur situation et rédigés dans une langue qui leur

est familière. Les licences ouvertes et les nouvelles technologies améliorent la disponibilité des matériels d'apprentissage, y compris dans les langues locales. En Afrique du Sud, des matériels pédagogiques sous licence ouverte sont élaborés dans plusieurs langues africaines. La diffusion numérique multiplie le nombre des districts, des établissements et des enseignants qui ont accès aux ressources curriculaires.

Fournir des matériels de lecture adaptés peut toutefois ne pas suffire pour améliorer l'apprentissage des enfants : ces derniers, ainsi que leurs familles, doivent aussi être encouragés à les utiliser. Dans les communautés pauvres ou isolées, ayant peu d'accès aux médias imprimés, on peut améliorer l'apprentissage en fournissant des matériels et en favorisant l'exercice de la lecture. Le programme Literacy Boost de Save the Children s'emploie à promouvoir la lecture dans les petites classes des écoles gouvernementales, notamment en formant à l'enseignement des compétences clés de lecture et au contrôle des acquis des élèves. Les communautés sont elles aussi encouragées à soutenir l'apprentissage de la lecture. Les évaluations effectuées au Malawi, au Mozambique, au Népal et au Pakistan montrent toutes que les enfants des écoles de Literacy Boost réussissent mieux que les autres, avec en particulier une réduction du nombre de ceux dont les scores étaient nuls, ce qui suggère que le programme profite aux élèves faibles.

Une des raisons de cette réussite est le soutien apporté en dehors des heures de classe. Au Pakistan, les enfants ayant participé aux ateliers de lecture organisés par des bénévoles après les cours ont une lecture plus fluide et plus précise, tant en pachto qu'en ourdou, que leurs camarades des mêmes écoles. Au Malawi, les élèves dont les parents avaient été formés pour soutenir leurs enfants en lecture avaient une meilleure connaissance du vocabulaire.

Pour augmenter les chances des élèves des milieux marginalisés, les programmes scolaires doivent s'attaquer aux problèmes d'inclusion. Là où ont été conçus des programmes soucieux d'égalité entre les sexes, comme dans les projets mis en œuvre à Mumbai, en Inde, et au Honduras, il y a eu de meilleurs scores aux tests visant à évaluer les attitudes sur plusieurs questions relatives au genre. Au Honduras, les adolescents participants se sont aussi montrés plus compétents en matière de résolution de problèmes et ont obtenu de meilleures notes.

Des efforts supplémentaires doivent être déployés pour concevoir des programmes adaptés aux besoins des apprenants handicapés. À Canberra, en Australie,

la réforme curriculaire vise à aider les enseignants à améliorer les attitudes des élèves à l'égard de leurs camarades handicapés, la qualité des interactions entre élèves handicapés et valides, et le bien-être et la réussite scolaire des élèves handicapés.

Les outils d'évaluation en salle de classe peuvent aider les enseignants à repérer, évaluer et soutenir les élèves menacés par l'échec scolaire. Au Libéria, le projet EGRA Plus, qui forme les enseignants à l'utilisation d'outils d'évaluation en classe et leur fournit des ressources en lecture et des plans de cours préformatés pour les guider, a rehaussé le niveau de lecture des élèves de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> année en difficulté.



Les évaluations doivent correspondre aux programmes afin de ne pas alourdir exagérément la charge de travail des enseignants. En Afrique du Sud, des évaluations bien conçues et accompagnées de consignes claires quant à l'interprétation des résultats ont aidé les enseignants peu formés travaillant dans des conditions difficiles : 80 % des enseignants ont pu les utiliser en classe.

Les élèves peuvent faire de gros progrès lorsqu'on leur donne la possibilité de contrôler eux-mêmes leur apprentissage. Dans l'État indien du Tamil Nadu, les élèves du primaire apprennent à leur propre rythme,

à l'aide de fiches d'autoévaluation qu'ils complètent par eux-mêmes ou avec le soutien d'un autre élève. Pour certains exercices, les enseignants appliquent une stratégie d'apprentissage en binôme associant les plus et les moins avancés. Dans l'ensemble, cette démarche a permis aux élèves d'être plus sûrs d'eux, et les écoles de cet État obtiennent ainsi de bons résultats.

Apporter un soutien supplémentaire aux élèves sous la forme d'auxiliaires qualifiés est un autre moyen d'aider les élèves qui risquent d'être dépassés. Au Royaume-Uni, un soutien en lecture, fourni par des auxiliaires pédagogiques dès la première année dans les écoles de Londres, semble renforcer les compétences de lecture et exercer un effet positif et durable sur les enfants en difficulté. En Inde, l'emploi de bénévoles communautaires formés a contribué à accroître la proportion d'enfants capables d'effectuer une addition à deux chiffres. Alors que seulement 5 % des élèves parvenaient à effectuer une soustraction simple au début de l'étude, 52 % y parvenaient à la fin de l'étude, contre 39 % dans les autres classes.

L'instruction radiophonique interactive peut améliorer les résultats scolaires des groupes défavorisés en balayant les obstacles créés par la distance et l'accès limité aux ressources et aux enseignants qualifiés, comme le révèle l'examen de 15 projets. La radio interactive peut être particulièrement bienvenue en cas de conflit. De 2006 à 2011, le projet d'instruction radiophonique interactive au Soudan du Sud a scolarisé plus de 473 000 élèves, en diffusant des cours d'une demi-heure correspondant au curriculum national et associant l'enseignement en anglais, l'alphabétisation dans la langue locale, des mathématiques et des éléments de compétences pour la vie courante tels que la sensibilisation aux dangers du VIH/sida et des mines terrestres. Dans les localités qui ne reçoivent pas le signal radio, des lecteurs numériques MP3 ont été distribués aux enseignants formés.

Les classes numériques peuvent venir au secours d'enseignants moins qualifiés. En Inde, le projet Digital Study Hall distribue des enregistrements numériques de cours réels dispensés par des enseignants chevronnés, qui sont projetés sur DVD dans les écoles des zones rurales et des bidonvilles. L'évaluation de quatre établissements de l'Uttar Pradesh a révélé que, huit mois plus tard, 72 % des élèves avaient amélioré leurs notes.

L'usage innovant des technologies peut améliorer l'apprentissage en enrichissant l'enseignement

**En Inde,  
l'emploi de  
bénévoles  
commu-  
nautaires  
formés a  
contribué à  
améliorer  
l'appren-  
tissage**

des programmes et en favorisant la flexibilité de l'apprentissage. L'accès croissant des écoles aux ordinateurs réduit aussi la fracture numérique entre groupes à faible et à haut revenu. Cela dit, les nouvelles technologies ne peuvent se substituer à un enseignement de qualité.

La capacité des enseignants à utiliser les ressources éducatives offertes par les TIC joue un rôle crucial dans l'amélioration de l'apprentissage. Une étude menée au Brésil révèle que la création de laboratoires d'informatique dans les écoles a un impact négatif sur la performance des élèves, mais que l'utilisation de l'Internet comme ressource pédagogique offre des possibilités innovantes d'enseignement et d'apprentissage en classe, qui aboutissent à de meilleurs scores.

Les enfants des groupes à faible revenu ont moins de chances d'accéder aux TIC à l'extérieur de l'école, et peuvent donc être plus lents à s'y adapter et nécessiter un soutien supplémentaire. Au Rwanda, 79 % des élèves utilisant l'ordinateur à l'école secondaire s'étaient déjà servi des TIC et de l'Internet en dehors de l'école (essentiellement dans un cybercafé). Les filles et les enfants des zones rurales étaient cependant désavantagés parce qu'ils avaient moins de chances d'avoir accès aux cybercafés ou à d'autres ressources offertes par les TIC au sein de leurs communautés.

Un moyen prometteur de développer l'application des TIC à l'enseignement et à l'apprentissage est l'« apprentissage mobile » – l'utilisation du téléphone mobile et d'autres appareils électroniques portables, comme les lecteurs MP3. Dans l'Inde rurale, un programme dispensé après la classe aux enfants des familles à faible revenu se sert des jeux pour le téléphone mobile pour les aider à apprendre l'anglais. Ces enfants, notamment ceux des grandes classes, qui maîtrisent mieux les compétences de base, ont ainsi obtenu de bien meilleurs scores aux tests de prononciation de l'anglais courant.

Lorsque la qualité de l'éducation laisse à désirer, et que les enfants n'apprennent pas assez et abandonnent précocement l'école, les programmes de la deuxième chance peuvent transmettre les compétences fondamentales dans le cadre d'un cycle raccourci – un moyen d'accélérer les progrès des enfants et d'améliorer les acquis des groupes désavantagés. Plusieurs de ces programmes accélérés permettent aux groupes désavantagés d'obtenir de meilleurs résultats en moins de temps que dans

les écoles gouvernementales formelles, avec la possibilité de rattraper leur retard et de les réintégrer. Ils présentent généralement l'avantage d'offrir des classes peu nombreuses et des enseignants parlant la langue locale, qui sont recrutés auprès des communautés environnantes. Dans le nord du Ghana, par exemple, 46 % des élèves ayant réintégré l'école primaire après un programme d'apprentissage accéléré avaient le niveau exigé en 4<sup>e</sup> année, contre 34 % des autres élèves.

Les écoles primaires formelles peuvent aussi recourir aux programmes d'apprentissage accéléré lorsqu'elles ont à gérer de grands nombres d'élèves en retard pour leur âge. Au Brésil, les élèves trop âgés scolarisés de la 5<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année suivent un curriculum largement modifié, couvrant en un an plus d'une année scolaire. Globalement, la proportion d'élèves accusant un retard de deux ans a été réduite de 46 % en 1998 à 30 % en 2003. Après avoir réintégré la classe correspondant à leur âge, ces élèves ont réussi à maintenir leurs performances, et leurs taux de promotion scolaire étaient comparables à ceux des autres élèves.

### *Au-delà des fondamentaux : des compétences transférables pour une citoyenneté mondiale*

Les programmes doivent viser à ce que tous les enfants et les jeunes acquièrent non seulement les compétences de base, mais aussi des compétences transférables, telles que la réflexion critique, la résolution de problèmes, la capacité de défendre une cause ou la résolution des conflits, qui feront d'eux des citoyens du monde responsables. Une approche interdisciplinaire comprenant des activités pratiques et localement adaptées peut aussi aider les élèves à mieux appréhender leur environnement et à construire leurs compétences en vue de promouvoir le développement durable.

De 1999 à 2004, l'Allemagne a introduit un programme interdisciplinaire encourageant l'apprentissage participatif et offrant aux élèves la possibilité de collaborer à des projets innovants en faveur d'un mode de vie durable. Selon une évaluation, les participants avaient une meilleure compréhension du développement durable que leurs camarades, et pas moins de 80 % d'entre eux estimaient avoir acquis des compétences transférables. En Afrique du Sud, une initiative relie le programme d'études à des activités pratiques telles que le recyclage des objets ou la récupération de l'eau dans les écoles, l'utilisation de sources d'énergie alternatives pour la cuisine, le nettoyage des espaces publics, la création de jardins

autochtones et la plantation d'arbres. Les écoles participantes font état d'une sensibilisation accrue aux questions environnementales et de meilleures pratiques de durabilité à l'école et à la maison.

Autonomiser les enfants grâce à la communication et au plaidoyer peut les aider à réduire leur vulnérabilité aux risques environnementaux. Aux Philippines, pays exposé aux catastrophes naturelles, les efforts déployés pour intégrer la réduction des risques naturels dans l'éducation ont incité les élèves à participer activement à l'amélioration de la sécurité communautaire.

Les programmes mettant l'accent sur l'inclusion et la résolution des conflits peuvent aussi contribuer à promouvoir les droits individuels et à construire la paix. Au Burundi, en 2009, les établissements secondaires ont enseigné des compétences en communication et en médiation des conflits pour aider les réfugiés de retour. Deux ans plus tard, les enseignants qualifiés avaient renoncé aux châtiments corporels, la question des violences sexuelles et de la corruption était plus facilement abordée, les relations s'étaient améliorées entre les élèves, leurs camarades et les enseignants, et les élèves servaient de médiateurs dans la résolution de conflits mineurs au sein de l'école et de la communauté.

**Les Philippines  
ont intégré  
la réduction  
des risques  
naturels dans  
l'éducation**

# Valoriser le potentiel des enseignants pour remédier à la crise de l'apprentissage

Le *Rapport* a sélectionné à l'attention des responsables politiques dix réformes cruciales à engager dans le domaine de l'enseignement pour garantir à tous l'accès à un apprentissage équitable.

## 1 Comblent le déficit d'enseignants

Compte tenu des tendances actuelles, plusieurs pays seront dans l'incapacité de recruter un nombre suffisant d'enseignants pour répondre aux besoins de l'enseignement primaire d'ici à 2030. Et la situation est pire encore aux autres niveaux d'enseignement. Il incombe donc aux pays de lancer des politiques pour s'attaquer à cette grave pénurie d'enseignants.

## 2 Attirer les meilleurs candidats vers la profession enseignante

Il est important pour tous les enfants que les enseignants soient au moins titulaires d'un bon diplôme de l'enseignement secondaire. Par conséquent, les gouvernements doivent mobiliser les moyens nécessaires pour améliorer l'accès à un enseignement secondaire de qualité, et ce, afin de disposer d'un plus grand vivier de candidats compétents. Cette réforme revêt une importance particulière dès lors que l'un des buts visés consiste à accroître dans les régions défavorisées le nombre d'enseignantes ayant un niveau d'instruction plus élevé. Dans certains pays, afin d'attirer davantage de femmes vers la profession enseignante, des mesures de discrimination positive devront être mises en place.

Les responsables politiques veilleront en outre à recruter et à former des enseignants issus de groupes sous-représentés, de minorités ethniques par exemple, pour qu'ils travaillent au sein de leur communauté. Grâce à leur connaissance du contexte culturel et de la langue locale, ces enseignants amélioreront les possibilités d'apprentissage des enfants défavorisés.

## 3 Former les enseignants pour qu'ils répondent aux besoins de tous les enfants

Les enseignants doivent tous bénéficier d'une formation qui leur permette de répondre aux besoins éducatifs de tous les enfants. Avant d'entrer dans une salle de classe, il importe que les enseignants suivent une formation initiale de qualité qui concilie la connaissance des matières à enseigner et la connaissance des méthodes d'enseignement.

L'expérience de l'enseignement en classe doit en outre être un élément primordial de la formation initiale, au cours de laquelle les enseignants acquerront des compétences pratiques qui leur permettront d'enseigner aux enfants la lecture et la compréhension des bases des mathématiques. Dans les sociétés pluriethniques, il serait souhaitable que les enseignants apprennent à enseigner en plusieurs langues. Les programmes de formation devront les préparer à enseigner dans des classes multiniveaux ou devant des élèves d'âge variés, et à comprendre en quoi l'attitude de l'enseignant face aux différences entre les sexes peut avoir des conséquences sur les résultats de l'apprentissage.

La formation continue est essentielle pour que chaque enseignant puisse perfectionner et renforcer ses compétences d'enseignement. Elle peut également éclairer les enseignants sur la façon de soutenir les apprenants en difficulté, en particulier au cours des premières années de la scolarité, et les aider à s'adapter aux changements, par exemple à la modification des programmes.

Les méthodes novatrices comme la formation des enseignants à distance, associée à l'enseignement et au tutorat présentiels, sont également à encourager afin qu'un nombre accru d'enseignants bénéficie à la fois d'une formation initiale et d'une formation continue.

#### **4** *Préparer des formateurs et des tuteurs pour soutenir les enseignants*

Pour que les enseignants bénéficient de la meilleure formation possible et améliorent ainsi l'apprentissage pour tous les enfants, il est indispensable que leurs formateurs aient eux-mêmes l'expérience et la connaissance des difficultés d'enseignement réelles rencontrées en classe et qu'ils sachent comment y remédier. Les responsables politiques veilleront donc à ce que les formateurs des enseignants soient eux-mêmes formés et qu'ils aient acquis une expérience suffisante des exigences de l'apprentissage en classe auxquelles doivent se plier les enseignants exerçant dans des contextes difficiles.

Pour permettre aux enseignants nouvellement qualifiés de traduire leur connaissance de l'enseignement en activités qui améliorent l'apprentissage de tous les enfants, les responsables politiques feront en sorte que des tuteurs formés les aident à mener cette tâche à bien.

#### **5** *Affecter les enseignants là où leur présence est la plus nécessaire*

Il incombe aux gouvernements de veiller non seulement à ce que les meilleurs enseignants soient recrutés et formés mais aussi à ce qu'ils soient affectés là où leur présence est la plus nécessaire. Pour inciter les enseignants formés à accepter des postes dans les zones rurales ou défavorisées, il convient de leur offrir des compensations appropriées, des primes, un logement décent et un appui sous forme de développement professionnel. Les gouvernements recruteront en outre des enseignants au niveau local et leur feront bénéficier de la formation continue pour que, quel que soit leur lieu de résidence, tous les enfants aient accès à des enseignants qui comprennent leur langue et leur culture, grâce à quoi ils pourront ainsi améliorer leur apprentissage.

#### **6** *Retenir les meilleurs enseignants grâce à un système concurrentiel d'évolution de carrière et de rémunération*

Les gouvernements doivent garantir aux enseignants un salaire qui leur permette au moins de faire vivre leur famille au-dessus du seuil de pauvreté.

Ce salaire doit être concurrentiel par rapport aux niveaux de rémunération pratiqués dans des professions comparables. La rémunération fondée sur la performance paraît a priori intéressante si l'on veut encourager les enseignants à améliorer l'apprentissage. Cependant, elle risque aussi de les pousser à détourner leur attention des élèves qui obtiennent de moins bons résultats, qui rencontrent des difficultés d'apprentissage ou qui vivent dans des communautés pauvres. Afin d'inciter tous les enseignants à améliorer leur performance, mieux vaut recourir à un système attrayant d'évolution de carrière et de rémunération, moyen également de valoriser et de récompenser les enseignants qui travaillent dans des régions isolées ou aident les enfants défavorisés à améliorer leur apprentissage.

#### **7** *Améliorer la gouvernance des enseignants pour optimiser l'impact*

Les gouvernements doivent renforcer les politiques de gouvernance afin de s'attaquer aux fautes professionnelles des enseignants – absentéisme, cours privés aux élèves, violences fondées sur le sexe à l'école. Les gouvernements contribueront à lutter contre l'absentéisme en améliorant les conditions de travail des enseignants, en veillant à ce qu'ils ne soient pas surchargés de tâches qui ne relèvent pas de l'enseignement et en leur donnant accès à des soins de santé de qualité. Les chefs d'établissement doivent faire preuve de grandes qualités de dirigeant pour s'assurer que les enseignants sont ponctuels, qu'ils travaillent toute la semaine et qu'ils accordent une égale attention à tous les élèves. Ils doivent bénéficier d'une formation afin d'être en mesure d'offrir un soutien professionnel aux enseignants.

Il est indispensable que les gouvernements collaborent davantage avec les syndicats d'enseignants et les enseignants eux-mêmes afin d'élaborer des politiques et d'adopter des codes de conduite qui luttent contre les comportements non professionnels, tels que les violences liées au sexe. Les codes de conduite devront clairement mentionner les violences et les fautes, en définissant des sanctions conformes aux cadres juridiques relatifs aux droits et à la protection de l'enfant.

Dans les situations où les cours privés sont très répandus, il est nécessaire d'établir des lignes directrices claires et explicites qui s'appuient sur la législation afin que les enseignants ne sacrifient pas leur temps de classe pour enseigner le programme scolaire dans des cours privés.



### **8** *Fournir aux enseignants des programmes novateurs afin d'améliorer l'apprentissage*

Les enseignants doivent pouvoir s'appuyer sur des stratégies curriculaires flexibles et intégratrices qui répondent aux besoins éducatifs des enfants issus des groupes défavorisés. Grâce à des contenus et à des méthodes d'enseignement appropriés, les enseignants pourront réduire les disparités d'apprentissage et permettre aux élèves ayant de moins bons résultats de rattraper le niveau.

Les responsables politiques doivent s'assurer que les programmes des premières années privilégient l'acquisition par tous les élèves de compétences de base solides et que la langue de l'enseignement soit comprise par les enfants. Il est indispensable que les résultats visés par le curriculum correspondent aux aptitudes des élèves : un programme trop ambitieux limite ce que les enseignants peuvent apporter aux enfants pour les aider à progresser.

Le retour des enfants non scolarisés vers l'école et l'apprentissage revêt une importance vitale. Pour que cet objectif soit atteint, il est primordial que les gouvernements et les organismes bailleurs de fonds soutiennent les programmes d'apprentissage accéléré de la deuxième chance. Dans beaucoup de pays, la radio, la télévision, l'informatique et les technologies mobiles viennent compléter et améliorer l'apprentissage des enfants. Que ce soit dans les contextes formels ou non formels, les enseignants doivent être dotés des compétences nécessaires pour optimiser les effets bénéfiques des technologies de façon à réduire la fracture numérique.

Il ne suffit pas aux enfants d'acquiescer à l'école les seules compétences fondamentales. Pour que les enseignants puissent aider les enfants à renforcer leurs compétences transférables, il est essentiel de leur fournir un programme qui encourage l'apprentissage interdisciplinaire et participatif ainsi que les compétences axées sur la citoyenneté mondiale.

### **9** *Développer les évaluations en classe pour aider les enseignants à repérer et à soutenir les étudiants susceptibles de rencontrer des difficultés d'apprentissage*

Les évaluations en classe sont des outils importants pour repérer les élèves en difficulté et leur venir en aide. Les enseignants doivent suivre une formation pour être en mesure de détecter les difficultés d'apprentissage à un stade précoce et de recourir aux stratégies appropriées afin de surmonter ces difficultés.

Pour aider les enfants à progresser à grands pas dans leur apprentissage, il peut être utile de leur fournir les matériels d'apprentissage qui leur permettront d'évaluer eux-mêmes leurs progrès, tout en formant les enseignants à l'utilisation de ces matériels. Pour améliorer l'apprentissage des élèves qui risquent de prendre du retard, un soutien supplémentaire ciblé fourni par des auxiliaires d'enseignement ou des bénévoles communautaires formés peut constituer une excellente solution.



© Eve-Lotta Jansson/UNESCO

### **10** *Fournir de meilleures données sur les enseignants formés*

Il serait souhaitable que les pays investissent dans la collecte et l'analyse de données annuelles qui portent sur le nombre d'enseignants formés dans le pays et précisent des caractéristiques telles que le sexe, l'origine ethnique ou le handicap, et ce, à tous les niveaux d'enseignement. Ces données seront complétées par des informations concernant la capacité des programmes de formation des enseignants ainsi que l'évaluation des compétences que les enseignants sont censés acquérir. Il convient de définir des normes internationalement reconnues en matière de programmes de formation des enseignants pour en garantir la comparabilité.

Il est également nécessaire de fournir davantage de données de meilleure qualité sur les salaires des enseignants dans les pays à revenu faible ou

moyen pour permettre aux gouvernements et à la communauté internationale d'observer le niveau des rémunérations dans la profession et de sensibiliser tous les pays du monde à la nécessité de rémunérer correctement les enseignants.

### **Conclusion**

Pour en finir avec la crise de l'apprentissage, tous les pays, riches et pauvres, doivent garantir à chaque enfant l'accès à un enseignant dûment formé et motivé. Les dix stratégies présentées ici s'appuient sur les résultats de politiques, de programmes et de stratégies ayant fait leurs preuves et mises en œuvre dans un large éventail de pays et de contextes éducatifs. En appliquant ces réformes, les pays s'assureront que les enfants et les jeunes, en particulier les plus défavorisés d'entre eux, reçoivent tous l'éducation de qualité dont ils ont besoin pour donner toute leur mesure et mener une vie épanouissante.

# ENSEIGNER ET APPRENDRE :

## Atteindre la qualité pour tous

L'édition 2013/14 du *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* montre que le déficit d'attention dont souffre la qualité de l'éducation et la difficulté d'atteindre les plus marginalisés alimentent une crise de l'apprentissage à laquelle il est primordial de s'attaquer de toute urgence. Dans le monde, 250 millions d'enfants, dont beaucoup sont issus de milieux défavorisés, n'acquièrent même pas les compétences élémentaires, sans parler des autres compétences nécessaires pour exercer un emploi décent et mener une vie épanouissante.

Le présent *Rapport – Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous* – décrit comment les décideurs peuvent soutenir et pérenniser un système éducatif de qualité pour tous les enfants, quel que soit leur milieu, en leur offrant les meilleurs enseignants. Il rend également compte de la réduction de l'aide, qui freine les progrès vers la réalisation des objectifs de l'éducation, et montre comment les pays peuvent relancer le financement de l'éducation en exploitant de manière plus efficace les ressources internes.

Alors que la communauté internationale s'apprête à formuler les objectifs de développement pour l'après-2015, le *Rapport* avance des arguments convaincants pour placer l'éducation au cœur du cadre international. Il apporte les preuves les plus récentes, recueillies dans le monde entier, du pouvoir de l'éducation, en particulier de l'éducation des filles, en tant que facteur d'amélioration de la santé et de la nutrition, de réduction de la pauvreté, de stimulation de la croissance économique et de protection de l'environnement.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* a été créé pour inspirer, influencer et soutenir un engagement sincère en faveur de la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous d'ici à 2015. Il suit les progrès accomplis en vue d'atteindre ces objectifs dans quelque 200 pays et territoires, et constitue un outil de référence reconnu pour les responsables des politiques éducatives, les spécialistes du développement, les chercheurs et les médias.

*J'ai choisi le métier d'enseignante parce que je pense que l'éducation a le pouvoir de transformer la société où nous vivons. Ce qui me motive pour devenir une bonne enseignante, c'est d'être un agent actif de ce changement qui est indispensable pour que mon pays combatte la discrimination, l'injustice, le racisme, la corruption et la pauvreté. En tant qu'enseignants, nous avons une immense responsabilité, et nous devons chaque jour renouveler notre engagement en faveur d'une éducation de qualité.*

– Ana, enseignante, Pérou

*Ce qui me motive pour être une bonne enseignante, c'est de pouvoir transmettre mon talent et changer la vie des autres. C'est la satisfaction d'être capable d'inspirer les autres pour les amener à trouver leur propre identité et à donner le meilleur d'eux-mêmes.*

– Lea, enseignante, Philippines

*Ce qui me motive, c'est de savoir que j'ai le pouvoir de transformer la vie prédéterminée, en quelque sorte, des classes les plus pauvres de mon pays. Je considère l'éducation comme le seul moyen de tous les aider, et comme la seule façon valable de leur permettre de « bien vivre ».*

– Darwin, enseignant, Équateur

*Je pense que chacun a le droit à l'éducation ; le droit de savoir lire et compter et d'avoir un esprit critique ; le droit d'apprendre pour le plaisir d'apprendre. Je crois que chacun a le droit d'avoir un travail et d'être autonome, et que l'éducation est nécessaire pour y parvenir. J'ai le sentiment que si je ne donne pas le meilleur de moi-même, rien de tout cela n'est possible.*

– Laura, enseignante, Royaume Uni

*Je pense que je suis un bon enseignant car j'ai eu moi-même de bons enseignants, ce qui m'a permis de réussir mes études et ma carrière. J'imagine que si l'on m'a appris à réussir de la sorte, je peux mettre cette même passion et ces mêmes compétences au service des autres.*

– Fwanshishak, enseignant, Nigéria



Éditions  
UNESCO



[www.unesco.org/publishing](http://www.unesco.org/publishing)  
[www.efareport.unesco.org](http://www.efareport.unesco.org)