

L'action du GPE à l'appui de l'enseignement et des apprentissages

Faits marquants

- ➊ On estime à 274 millions le nombre des élèves du primaire qui, dans les pays à revenu faible et intermédiaire, n'acquièrent pas les compétences fondamentales nécessaires à une existence productive et saine. Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) œuvre pour l'obtention de résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables : c'est le but n° 1 de son Plan stratégique 2016–2020.
- ➋ Le GPE accorde une importance stratégique à l'enseignement et aux apprentissages que reflète son cadre des résultats. Celui-ci comprend des indicateurs qui mesurent l'amélioration des résultats des apprentissages, la qualité des systèmes d'évaluation des acquis, la présence et la répartition des enseignants qualifiés.
- ➌ Avec l'appui des financements du GPE pour la mise en œuvre, les pays en développement partenaires investissent de manière significative dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Sur les 54 financements en cours en juillet 2016, 93 % comprenaient des investissements dans le perfectionnement des enseignants, 76 % dans les matériels pédagogiques, 67 % dans les systèmes d'évaluation des acquis, 52 % dans la gestion des enseignants, 50 % dans l'enseignement

pour les petites classes et 28 % dans l'augmentation du temps d'instruction.

- ➍ Les facteurs qui freinent les apprentissages sont difficiles à appréhender en l'absence de données et d'études sur les questions d'enseignement et d'apprentissage. Ce manque de données est un obstacle important qui entrave la conception par les pays en développement partenaires du GPE de stratégies d'apprentissage efficaces dans le cadre de leurs plans d'action. L'initiative d'évaluation au service des apprentissages (A4L) a pour but d'accroître la disponibilité des données sur la qualité des acquis scolaires et de favoriser leur utilisation pour améliorer les apprentissages.

1. Introduction

Si des progrès significatifs ont été faits pour améliorer l'accès à l'éducation, notamment au bénéfice des populations les plus pauvres, le niveau moyen d'apprentissage des élèves reste faible dans de nombreux pays en développement. Des millions d'enfants vont à l'école mais n'acquièrent pas les connaissances et les compétences de base nécessaires à une vie productive et saine. Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, on estime que la moitié des élèves du primaire (274 millions) n'acquièrent pas les compétences fondamentales

de base tandis que les trois quarts des élèves du secondaire (468 millions) n'acquièrent pas les compétences de base à ce niveau¹. Si la tendance actuelle se poursuit, la situation va encore se dégrader et en 2030, il y aura 420 millions d'élèves qui n'acquièrent pas de connaissances dans le primaire et 825 millions dans le secondaire².

L'éducation est un puissant facteur de changement qui induit une meilleure santé et un meilleur niveau de vie, contribue à la stabilité sociale et détermine la croissance économique sur le long terme³. Cependant, pour bénéficier de ces bienfaits, il faut que les enfants acquièrent des connaissances à l'école. L'adoption des Objectifs de développement durables (ODD) marque un engagement mondial sans précédent de traitement du problème des faibles niveaux d'apprentissage. L'ODD 4 appelle à donner à tous, sur un pied d'égalité, une éducation de qualité qui assure un seuil minimum d'acquis scolaires.

Le Partenariat mondial pour l'éducation est un partenariat multipartite qui multiplie les actions pour obtenir une augmentation spectaculaire du nombre des enfants qui sont scolarisés et acquièrent des connaissances à l'école, en particulier parmi les plus vulnérables. Le GPE, qui s'est fixé l'ODD 4 comme ligne de mire, cherche à réaliser son ambition en mobilisant les efforts à l'échelle mondiale et nationale, en promouvant des partenariats inclusifs, en mettant l'accent sur des systèmes éducatifs efficaces et efficaces, et en accroissant les financements. Avec le but n° 1 de son plan stratégique « GPE 2020 », le partenariat s'engage à promouvoir des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables, par le biais d'un enseignement et d'un apprentissage de qualité⁴. Le partenariat supervise ses accomplissements grâce à son cadre de résultats dont le premier indicateur mesure les améliorations des acquis scolaires et fixe des objectifs de progression⁵.

Pour obtenir des résultats, le partenariat applique un modèle opérationnel qui favorise des procédures rigoureuses et inclusives. Le partenariat contribue à renforcer les capacités des gouvernements à élaborer et à mettre en œuvre des plans sectoriels de l'éducation (PSE) de grande qualité, axés sur l'apprentissage. Il promeut un dialogue politique inclusif, fondé sur des données probantes pour encourager la définition des priorités au niveau national et l'appropriation des plans sectoriels par les pays. Il fournit aussi des financements basés sur les résultats qui incitent les pays à fixer et à atteindre leurs propres objectifs d'apprentissage. Enfin, le travail effectué au niveau national est renforcé par une action internationale qui tire parti des atouts du partenariat pour faciliter les échanges de connaissances et de bonnes pratiques.

2. L'appui du GPE à la planification sectorielle pour de meilleurs acquis scolaires

2.1 PLANIFICATION SECTORIELLE DE L'ÉDUCATION

Le Partenariat mondial pour l'éducation appuie des plans sectoriels fondés sur des données probantes, élaborés avec la participation et l'engagement de parties prenantes nationales et de partenaires donateurs. Avec le financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation (ESPDG), le partenariat apporte un soutien technique et financier aux États qui reçoivent jusqu'à 500 000 dollars pour réaliser une analyse sectorielle et élaborer leur plan dans le cadre d'un processus participatif et inclusif⁶. Le GPE est le plus

1 ICFGEO (Commission internationale sur le financement des opportunités éducatives mondiales), *The Apprentissage Generation: Investing in Education for a Changing World* (New York : ICFGEO, 2016), 33.

2 Ibid., 30.

3 UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 : Rapport sur l'égalité des genres—Créer des futurs durables pour tous* (Paris : UNESCO, 2016), 12.

4 Partenariat mondial pour l'éducation, *Plan Stratégique GPE 2020* (Washington : GPE, 2016).

5 L'indicateur 1 du cadre de résultats, fondé sur la tendance, mesure le nombre de pays en développement partenaires qui enregistrent une progression des résultats d'apprentissage en primaire et au premier cycle du secondaire.

6 Le financement octroyé au titre du guichet ESPDG a doublé, passant de 250 000 à 500 000 dollars après le lancement du modèle de financement du GPE adopté en 2014, qui prévoit la réalisation d'une analyse sectorielle parmi les conditions à remplir.

important bailleur international pour le financement des analyses sectorielles de l'éducation et de la planification sectorielle dans les pays en développement ; il a, par exemple, financé 27 plans sectoriels à hauteur de 8,9 millions de dollars sur la seule année 2016⁷.

Améliorer la qualité de l'éducation est une tâche complexe. Le processus d'apprentissage dépend de multiples facteurs qui varient considérablement en fonction du contexte, parfois au sein d'un même pays. De ce fait, il n'existe pas de méthode universelle pour obtenir une amélioration des acquis scolaires. Le travail d'analyse de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage est donc essentiel à l'élaboration d'un plan sectoriel car il fournit les informations qui serviront de base aux réformes. En partenariat avec l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale, le Partenariat mondial pour l'éducation a conçu un *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation* qui vise à renforcer les connaissances des gouvernements en matière de planification fondée sur des données probantes et à favoriser l'appropriation et l'utilisation des résultats⁸. Le Guide présente des méthodes pour l'analyse de différents aspects des politiques et aide à détecter les principaux obstacles à l'apprentissage. Il traite de l'apprentissage des élèves, de la conversion des apports en acquis scolaires et de la gestion des principales ressources (enseignants, matériels pédagogiques et temps d'enseignement). Les méthodes proposées reposent en grande partie sur l'utilisation des statistiques et des données d'enquête disponibles. Il faut les compléter par des études portant sur les conditions propres à chaque situation. Dans de nombreux pays en développement, il est cependant difficile d'analyser en profondeur les facteurs responsables de la faiblesse des acquis scolaires en raison de l'absence de données sur les enseignants et les apprentissages.

Pour étudier la façon dont les pays en développement partenaires abordent les problèmes d'apprentissage, le

Secrétariat a analysé 59 plans sectoriels endossés entre 2009 et 2015⁹. La quasi-totalité des plans (90 %) citent la question des faibles niveaux d'apprentissage parmi les problèmes rencontrés dans les cycles primaires ou secondaires mais à peine plus de la moitié (59 %) identifie les causes de la faiblesse des acquis scolaires¹⁰. Même si des progrès restent à faire, on constate sur les dernières années une augmentation du nombre des PSE traitant de ces facteurs. Sur les 18 plans endossés en 2014–2015, 67 % identifiaient les principales causes de la faiblesse des résultats d'apprentissage, contre 56 % des plans endossés jusqu'en 2013.

La figure 1 présente les causes de faiblesse des résultats scolaires le plus souvent mentionnées dans les plans sectoriels. La question de la compétence des enseignants est la cause la plus fréquemment citée. Près de la moitié des plans soulignent aussi l'insuffisance du temps d'enseignement, le manque de matériel pédagogique et les mauvaises conditions d'apprentissage liées à des classes surchargées. Près d'un tiers des plans mentionne des problèmes liés à la gestion des enseignants, à la direction et à la supervision des établissements ainsi qu'aux mauvaises infrastructures scolaires. La question des programmes et celle de la langue d'enseignement sont citées dans un plus petit nombre de plans.

Soulignons que si de nombreux plans mentionnent des facteurs qui nuisent à l'apprentissage, la détermination de ces facteurs est rarement étayée par des données analytiques. Seulement 24 % des plans indiquent que des données ont été utilisées pour déterminer ces facteurs et orienter la stratégie en conséquence. Pour qu'une politique soit pertinente et efficace, il faut qu'elle s'attaque aux racines du problème et non à ses symptômes : elle doit donc traiter les principaux facteurs de la faiblesse des apprentissages propres au contexte. Le manque de données

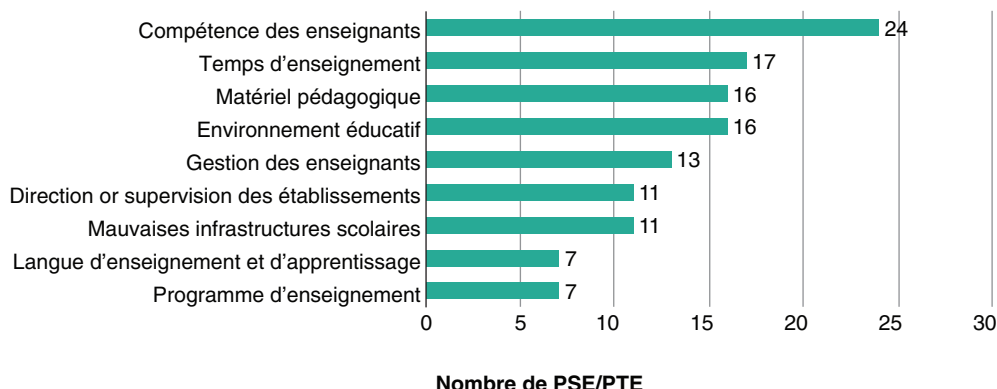
7 GPE (Partenariat mondial pour l'éducation), *Rapport sur les résultats du GPE 2015/2016* (Washington : GPE, 2017).

8 UNESCO, Banque mondiale, Partenariat mondial pour l'éducation et UNICEF, *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation : Analyse sur l'ensemble du système, avec un accent sur les enseignements primaire et secondaire*, vol. 1 (Paris : UNESCO, 2014).

9 Ces plans ont été endossés entre 2009 et 2015, la plupart (78 %) entre 2012 et 2014. Près d'un quart d'entre eux sont des plans de transition de l'éducation (24 %), les trois quarts restants étant des PSE (76 %).

10 Sur les six plans qui ne mentionnent pas le problème de la faiblesse des résultats d'apprentissage, quatre concernent des zones en situation de grande fragilité : Guinée-Bissau, Afghanistan, Somalie (Puntland ; Centre et Sud).

FIGURE 1. FACTEURS DE LA FAIBLESSE DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE CITÉS DANS 35 PLANS SECTORIELS



Source : Secrétariat du GPE.

ENCADRÉ 1. AMÉLIORER L'APPRENTISSAGE PRÉCOCE DE LA LECTURE EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

La République démocratique du Congo (RDC) est l'un des plus récents exemples de la priorité accordée à l'amélioration des acquis scolaires dans le cadre du modèle de financement du Partenariat mondial pour l'éducation. En juin 2016, le Conseil d'administration a approuvé un financement de 100 millions de dollars pour la mise en œuvre du programme de la RDC sur la période 2016–2020, avec une tranche variable de 10 millions de dollars.

La faiblesse des résultats d'apprentissage est l'un des grands problèmes de l'enseignement primaire en RDC. Les évaluations des compétences en lecture menées dans les petites classes en 2012 ont montré que 47 % des élèves de 4^e année et 23 % de ceux de 6^e année étaient incapables de lire un seul mot.

Pour résoudre ce problème, la RDC a élaboré sa Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016–2025 (SSEF) qui comprend trois grands axes d'amélioration des acquis scolaires : la promotion de méthodes pédagogiques innovantes, l'introduction d'un plan d'enseignement de la lecture dans les petites classes et la création d'un organisme Indépendant chargé de réaliser des évaluations nationales (la CIEAS*) pour orienter la

politique sectorielle de l'éducation. Le programme financé par le GPE a été conçu pour appuyer ces trois objectifs et accroître l'efficacité des enseignants. Il permettra en particulier d'améliorer la formation initiale et continue des enseignants, d'élaborer de nouveaux mécanismes d'aide aux enseignants et de mettre en place un système transparent de recrutement des enseignants ; il prévoit aussi la distribution de manuels scolaires en langues nationales dans les petites classes.

Pour le décaissement de la part variable du financement, la RDC doit obtenir en quatre ans une amélioration de 10 % des performances de lecture en 2^e et 4^e années, mesurée sur un échantillon de 500 écoles. La CIEAS jouera un rôle de premier plan dans la réalisation de cet objectif. Après sa création, elle sera chargée d'organiser des évaluations normalisées et d'en diffuser les résultats au niveau local (y compris auprès des parents) pour que des mesures correctives soient prises dans les écoles les moins performantes. Le programme aura ainsi un effet de responsabilisation au niveau local et encouragera la mise en place d'une culture de suivi et d'évaluation.

*CIEAS : Cellule indépendante d'évaluation des acquis scolaires.

probantes et d'utilisation de telles données constitue l'un des principaux obstacles à l'élaboration de stratégies d'apprentissage efficaces dans le cadre des plans sectoriels de l'éducation. Par voie de conséquence, cette absence de données freine significativement l'amélioration des résultats d'apprentissage dans les pays en développement.

2.2 COMMENT LE MODÈLE DE FINANCEMENT DU GPE FAVORISE L'AMÉLIORATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Le modèle de financement basé sur les résultats, adopté en 2014, est l'un des principaux leviers dont dispose le partenariat pour atteindre ces objectifs stratégiques prioritaires et avoir un impact au niveau des pays. Pour percevoir une première tranche de 70 % du financement du GPE, le pays en développement partenaire concerné doit satisfaire à plusieurs conditions. L'une d'elles porte sur la disponibilité des données relatives à l'apprentissage qui sont indispensables à la mesure des résultats et des progrès sectoriels. Chaque pays doit avoir mis en place un système de suivi des acquis scolaires ou fournir un plan chiffré pour le faire.

Le décaissement de la dernière tranche de 30 % du financement du GPE est subordonné à une progression tangible vers les résultats sectoriels, notamment une amélioration des résultats d'apprentissage. Les pouvoirs publics, en concertation avec les groupes locaux des partenaires de l'éducation, doivent déterminer une stratégie transformationnelle visant l'amélioration des acquis, et définir des mesures claires pour remédier aux facteurs qui freinent l'apprentissage dans leur contexte particulier. Cette stratégie comprend des indicateurs de transformation fixés par le gouvernement, assortis d'objectifs permettant de mesurer les résultats dans le cadre plus large du PSE. Le décaissement est lié aux résultats mesurés sous la forme d'une amélioration des acquis scolaires ou de réalisations substitutives définies par une théorie du changement fondée sur des données probantes.

Les pays qui formulent une requête au titre du modèle de financement basé sur les résultats, arrêtent un

ensemble d'indicateurs¹¹. La République démocratique du Congo a choisi de lier son financement à l'amélioration des compétences en lecture dans les classes primaires. Le Rwanda organise ses premières évaluations des acquis scolaires à grande échelle dont les résultats serviront à améliorer les apprentissages.

De son côté, le Népal réalise des évaluations des compétences fondamentales en lecture (EGRA) avec la participation des parents dans le but d'améliorer ces compétences. Le Malawi et le Mozambique se concentrent sur la question des enseignants : le Malawi cherche à réduire le ratio élèves/enseignant dans ses districts les plus défavorisés tandis que le Mozambique travaille à accroître le nombre des enseignants ayant suivi une formation complète.

3. L'appui du GPE à la mesure des acquis scolaires

Pour améliorer les résultats d'apprentissage il faut d'abord savoir les mesurer. Au niveau de la classe, la mesure des acquis scolaires est essentielle au processus d'apprentissage car elle donne aux enseignants des indications sur ce que savent les élèves et leur permet d'adapter leur enseignement en conséquence. Au niveau du système éducatif, la mesure des acquis scolaires est nécessaire pour déterminer la politique, évaluer l'impact des réformes de l'éducation et cibler les ressources, et veiller à ce que l'instruction soit dispensée de manière équitable, quelle que soit l'école, la région ou la population. La disponibilité des données sur les apprentissages est aussi un facteur de responsabilisation sociale puisqu'elle fournit aux citoyens des éléments tangibles sur les acquis scolaires.

La possibilité de recueillir et d'utiliser des données sur l'apprentissage est donc essentielle au bon fonctionnement d'un système éducatif. C'est la raison pour

11 GPE (Partenariat mondial pour l'éducation), *Rapport d'examen du portefeuille 2016* (Washington : GPE, 2017), 10.

laquelle le partenariat a choisi de considérer comme une priorité stratégique le renforcement des systèmes d'évaluation de l'apprentissage et a récemment accentué son soutien aux pays dans ce domaine.

3.1 DISPONIBILITÉ DES DONNÉES SUR L'APPRENTISSAGE

Le nombre des pays qui réalisent des évaluations nationales de l'apprentissage et participent à des évaluations régionales ou internationales a nettement augmenté ces quinze dernières années. Néanmoins, de nombreuses difficultés subsistent et freinent encore la collecte et l'utilisation des données relatives à la qualité des apprentissages¹².

Entre 2010 et 2015, près d'un tiers des pays en développement partenaires du GPE (29 %) ne disposait d'aucun mécanisme d'évaluation à grande échelle pour mesurer la progression des apprentissages¹³. Parmi les pays en développement partenaires qui organisent des évaluations des acquis scolaires, ils sont nombreux à avoir du mal à poursuivre ces efforts. En raison de capacités et de moyens financiers limités, les pays en développement partenaires du GPE sont moins d'un tiers (20 sur 65, soit 28 %) à avoir réalisé une évaluation à grande échelle entre 2000 et 2015¹⁴. Il n'est donc pas étonnant que seulement 22 pays aient été en mesure de fournir des données relatives à l'indicateur des acquis scolaires pour la période de référence 2000–2015¹⁵.

3.2 APPUI DU GPE À LA MESURE DES ACQUIS

Avec ses partenaires, le GPE soutient les efforts internationaux de suivi de la progression de l'ODD 4 et travaille à l'amélioration des systèmes nationaux d'évaluation des acquis scolaires. Des investissements ont déjà été déployés précédemment dans ce domaine aux niveaux mondial, régional et national par le biais des Activités mondiales et régionales (AMR) et des financements pour la mise en œuvre de programmes.

Deux grands investissements relatifs à l'évaluation des acquis ont été déployés dans le cadre du programme AMR. Le premier, géré par l'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU), porte sur la disponibilité de données mondiales de qualité sur l'apprentissage. L'ISU a compilé un catalogue et une base de données sur la mesure des acquis qui contiennent des informations normalisées concernant 68 pays¹⁶. Le second, géré par le Bureau régional pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique de l'UNESCO, a financé la création du Réseau sur le suivi de la qualité de l'éducation en Asie-Pacifique. Actuellement composé de 35 institutions de 21 pays, ce réseau a pour but d'accroître la qualité et l'utilisation des évaluations en favorisant la recherche, le partage des connaissances et le renforcement des capacités.

ENCADRÉ 2. AMÉLIORATION DES SYSTÈMES D'ÉVALUATION DANS LE CADRE DES FINANCEMENTS DU GPE

Au Bangladesh, le Partenariat mondial pour l'éducation, le Gouvernement et les partenaires du développement appuient la réalisation d'évaluations en classe sur l'ensemble du territoire ainsi que d'évaluations nationales des acquis scolaires au niveau du système éducatif.

Au Cambodge, le partenariat appuie la réalisation à l'échelle nationale de l'évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) et en mathématiques (EGMA), dont les résultats permettront d'améliorer la pédagogie et les programmes d'enseignement dans l'ensemble du système éducatif. Le programme financé par le GPE comprend la formation du personnel des écoles (administratif et enseignant) aux évaluations EGRA et EGMA ainsi que la fourniture d'une assistance technique à l'organisme national chargé de la réalisation des évaluations.

¹² Le nombre des pays qui participent au Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est passé de 43 en 2000 à 72 en 2015, tandis que le nombre de pays qui participent à l'enquête sur les tendances de l'étude internationale des mathématiques et des sciences est passé de 45 en 1995 à 58 en 2015.

¹³ Institut de Statistique de l'UNESCO, Indice de la capacité à évaluer l'apprentissage (LACI).

¹⁴ GPE, *Rapport sur les résultats du GPE 2015/2016*.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Cf. http://nada.uis.unesco.org/nada/fr/index.php/catalogue/learning_assessments.

Au cours des trois dernières années, il a organisé sept ateliers de renforcement des capacités, produits divers supports de connaissances sur les évaluations et mis en place un portail de connaissances rassemblant plus de 200 ressources et documents sur la région¹⁷. Au niveau des pays, le Partenariat mondial pour l'éducation investit dans l'optimisation des systèmes d'évaluation par le biais de ses financements pour la mise en œuvre de programmes (ESPIG) qui permettent des améliorations sectorielles sur la base des données sur l'apprentissage. Depuis juin 2016, deux tiers des financements du GPE en cours d'exécution (67 %) (100 millions de dollars au bénéfice des pays en développement partenaires éligibles) comptent une composante sur l'évaluation des acquis¹⁸.

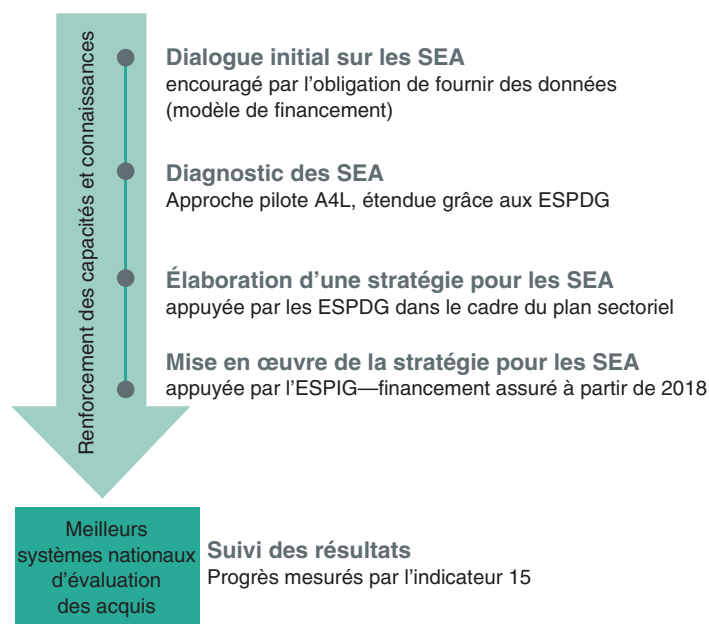
Afin d'optimiser ces investissements, le GPE a adopté une approche stratégique plus systématique visant à renforcer les mécanismes d'évaluation. En août 2017, le partenariat a lancé l'Évaluation au service des apprentissages (A4L), initiative qui fonctionne en tandem avec le modèle de financement du GPE et ses financements pour renforcer les capacités de mesure et d'amélioration des résultats d'apprentissage¹⁹. Il s'agit d'apporter une assistance technique et financière à l'appui de la planification et de l'analyse sectorielles et d'assurer la pérennité de l'action par une intégration dans les PSE. L'initiative A4L appuiera l'aptitude des réseaux d'évaluation des régions Afrique et Asie-Pacifique à renforcer les capacités et à favoriser les échanges de connaissance et de bonnes pratiques au niveau régional.

L'initiative A4L est mise en œuvre en étroite collaboration avec l'Alliance mondiale pour la mesure de l'apprentissage qui rassemble les parties prenantes dans le but de coordonner les efforts et d'harmoniser les normes de mesure de l'apprentissage, en particulier pour évaluer la progression de l'ODD 4. Le GPE est un partenaire clé de l'Alliance : le Secrétariat, qui siège dans son Comité de planification stratégique, est aussi représenté dans ses divers groupes de travail. Le GPE

appuie l'Alliance et son projet d'élaboration de modules d'évaluation qui pourront être adaptés en fonction des priorités, du contexte et des moyens des différents pays tout en permettant de tirer parti des bonnes pratiques et des normes internationales²⁰.

La figure 2 montre comment le modèle de financement, les financements et l'initiative A4L du GPE concourent tout au long du processus à renforcer les systèmes d'évaluation des résultats d'apprentissage dans les pays en développement partenaires du GPE. Dans un premier temps, l'obligation de fourniture de données prévue par le modèle de financement du GPE oriente l'attention sur le système d'évaluation des acquis et favorise un dialogue initial sur les capacités de mesure des acquis scolaires. Dans un second temps, le diagnostic du système d'évaluation aide à mieux appréhender les besoins, les problèmes et les contraintes propres au pays. Une opération pilote de diagnostic actuellement

FIGURE 2. APPROCHE ADOPTÉE PAR LE GPE POUR RENFORCER LES CAPACITÉS DES SYSTÈMES D'ÉVALUATION DES ACQUIS (SEA)



17 http://www.unescobkk.org/education/quality-of-education/neqmap/activities-and-events/?utm_medium=title%252525252525253Dgo.

18 GPE, *Rapport d'examen du portefeuille 2016*, 54.

19 L'initiative A4L est issue d'un concept défini par le Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages (2014-2015) qui a mené des consultations intensives auprès de 80 organisations et de 71 pays.

20 Silvia Montoya et Karen Mundy, "Helping Countries Measure Learning: Deeds, Not Words," *Data for Sustainable Development* (blog), Institut de Statistique de l'UNESCO, 17 novembre 2016.

menée dans trois pays au titre de l'initiative A4L pourra servir de base à l'élaboration d'une stratégie de renforcement des systèmes d'évaluation des acquis fondée sur des données probantes. Les financements pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation permettront d'étendre cette approche à tous les autres pays du partenariat. Les fonds nécessaires à la mise en œuvre de cette stratégie pourront être prélevés sur le financement pour la mise en œuvre du programme. À partir de 2018, il sera demandé aux pays en développement partenaires ne disposant pas d'un système de suivi des résultats d'apprentissage d'utiliser les fonds du GPE pour compléter le financement de l'exécution de leur stratégie de mise en place d'un système d'évaluation des acquis²¹. L'initiative A4L jouera aussi un rôle clé dans le renforcement des capacités des acteurs nationaux et dans l'échange des connaissances entre pays tout au long du processus, par l'intermédiaire des réseaux régionaux d'évaluation. Enfin, le cadre de résultats du GPE assurera le suivi de la qualité des systèmes d'évaluation des acquis, pour veiller à ce que des progrès soient accomplis dans ce domaine essentiel²².

4. L'appui du GPE aux enseignants

Les enseignants, qui occupent une position centrale dans le processus d'apprentissage, ont un rôle essentiel à jouer dans l'amélioration des acquis scolaires.

Plus que tout autre facteur, l'efficacité des enseignants est déterminante pour l'apprentissage des élèves²³. Les

enseignants constituent l'épine dorsale du système éducatif et l'élément cardinal d'une instruction de qualité. Ils représentent le plus gros poste du budget de l'éducation, correspondant à 90 % des frais de fonctionnement du secteur²⁴. Pour assurer une éducation de qualité, on sait qu'il faut que les enseignants aient « les moyens d'agir, soient recrutés de manière adéquate, jouissent d'une formation et de qualifications professionnelles satisfaisantes, et soient motivés et soutenus »²⁵. Les enseignants doivent en outre avoir la possibilité d'intervenir dans les décisions qui concernent leur profession et leur environnement de travail.

4.1 PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS

L'amélioration de la qualité et l'augmentation du nombre des enseignants est désormais une priorité pour la plupart des pays en développement²⁶. L'ISU estime à 69 millions le nombre des enseignants du primaire et du secondaire qui devront être recrutés d'ici 2030 pour atteindre l'ODD 4, la pénurie d'enseignants étant particulièrement aiguë en Afrique subsaharienne²⁷. Il faut, par ailleurs, que ces enseignants satisfassent aux normes minimales de qualification et de formation. En 2014, dans les 17 États d'Afrique subsaharienne, moins de 80 % des enseignants du primaire avaient suivi une formation répondant aux normes nationales²⁸.

Alors que l'on connaît les effets négatifs de ce facteur sur les résultats d'apprentissage, le ratio élèves/enseignant reste élevé dans l'enseignement primaire de beaucoup des pays en développement partenaires du GPE. Les données de référence recueillies pour le cadre de résultats montrent par exemple, qu'en 2014, 16 seulement des 55 pays en développement partenaires du

21 Cette modification du modèle opérationnel du GPE correspond à l'adoption d'un nouveau cadre de mobilisation et d'allocation de financements approuvé par le Conseil en février 2017.

22 L'indicateur 15 du cadre de résultats du GPE mesure le nombre de pays en développement partenaires disposant d'un système d'évaluation des acquis satisfaisant aux normes de qualité dans le cycle d'éducation de base. La méthode adoptée pour définir les normes de qualité s'appuie sur le programme SABER de la Banque mondiale qui promeut une approche systémique pour l'amélioration des résultats scolaires et tient compte des aspects contextuels favorables, de la qualité de l'évaluation et de l'alignement du système.

23 Hanushek et Rivkin 2010 "Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality" ; Hanushek, Kain, O'Brien et Rivkin 2005 "The Market for Teacher Quality" ; Rockoff 2004 "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data" ; Sanders et Rivers 1996 "Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement."

24 Institut de Statistique de l'UNESCO, "Spending on Salaries as a Percent of Recurrent Expenditures Data."

25 Forum mondial sur l'éducation, *Éducation 2030 : Vers une éducation de qualité inclusive et équitable, et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*, Déclaration d'Incheon (mai 2015).

26 Organisation des Nations Unies, "Objectif 4" Plateforme de connaissances sur le développement durable.

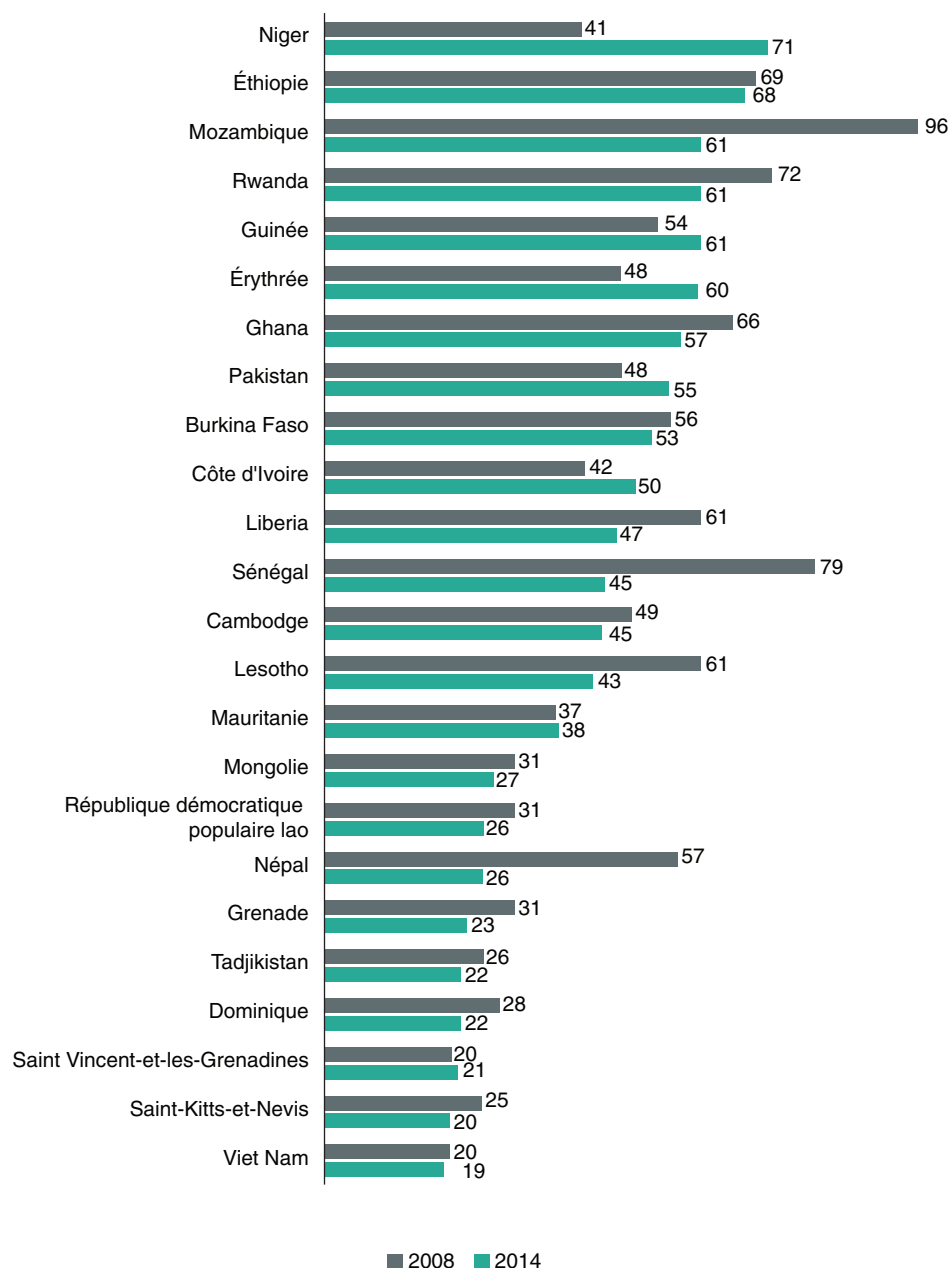
27 Institut de Statistique de l'UNESCO, "Bulletin d'information N° 39," octobre 2016.

28 Ibid.

GPE (29 %) affichaient un ratio inférieur à 40 élèves par enseignant²⁹. En dépit d'une amélioration par rapport à l'année précédente, ce ratio dépassait 90/1 dans six des pays pour lesquels des données sont disponibles depuis 2011 et atteignait même 250 élèves par enseignant qualifié du primaire dans l'un de ces pays³⁰.

Certains pays en développement partenaires du GPE ont cependant fait des progrès considérables sur ce plan. La figure 3 présente l'évolution du ratio élèves/enseignant dans l'enseignement primaire entre 2008 et 2014. Sur les 24 pays pour lesquels des données sont disponibles, 14 (58 %) ont fait des progrès notables de

FIGURE 3. ÉVOLUTION DU RATIO ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES ENTRE 2008 ET 2014



Source : Compilation du GPE sur la base des données de l'Institut de Statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal.

29 GPE, *Rapport sur les résultats du GPE 2015/2016*.

30 Données recueillies par notre indicateur sur la période 2012-2015.

réduction de ce ratio sur cette période de six ans. En particulier, le nombre d'élèves de primaire par enseignant qualifié est passé de 96 à 61 au Mozambique, de 79 à 45 au Sénégal et de 57 à 26 au Népal. Dans un petit nombre de pays, le ratio élèves/enseignant n'a pas bougé (cinq pays) ou a même augmenté (cinq pays). Pour contribuer à remédier au manque d'enseignants et à poursuivre l'action, le partenariat continuera à mesurer la progression du ratio élèves/enseignant dans son cadre de résultats³¹.

En ce qui concerne l'amélioration de la qualité des enseignants, une stratégie sectorielle efficace consiste à déterminer le nombre d'enseignants qui ont besoin d'une formation, la capacité du système à répondre à ces besoins ainsi que la qualité de l'offre de formation. Une étude menée sur 41 PSE endossés entre 2009 et 2013 montre qu'ils comprenaient tous une stratégie de formation des enseignants.

Toutefois, seulement 60 % de ces plans donnaient des informations sur le niveau de formation ou de qualification des enseignants, 41 % donnaient des indications sur les capacités disponibles pour apporter une formation aux enseignants qui en avaient besoin et 27 % s'interrogeaient sur la qualité de la formation initiale afin de déterminer si les compétences nécessaires pour enseigner étaient transmises aux élèves professeurs. Un seul PSE de cet échantillon comprenait des éléments sur ces trois facteurs alors qu'un peu plus du quart des plans ne donnaient des renseignements sur aucun d'entre eux. La disponibilité des données nécessaires à la planification et à la détermination de la politique à mener en matière de formation professionnelle des enseignants reste problématique dans de nombreux pays³².

Depuis juin 2016, la quasi-totalité (93 %) des programmes financés par le GPE inclut des composantes axées sur la formation professionnelle des enseignants, principalement la formation continue (83 %) et dans

une moindre mesure la formation initiale (41 %)³³. Les programmes prévus comprennent une large gamme d'activités, dépassant le cadre de la seule formation pour inclure le recueil des données utiles aux composantes.

Le nombre des enseignants ayant bénéficié d'une formation avec l'appui du GPE a plus que doublé en quelques années, passant de 98 000 en 2014 à 238 000 en 2016³⁴.

4.2 GESTION DES ENSEIGNANTS

La gestion des enseignants est une préoccupation majeure de nombreux pays en développement partenaires car la taille, la composition et la répartition du corps enseignant sont des éléments déterminants du fonctionnement du système éducatif. Compte tenu de la grande pénurie d'enseignants, l'efficacité de la gestion est encore plus importante pour assurer une prestation équitable des services éducatifs.

La gestion des enseignants comprend de nombreux écueils. L'augmentation rapide de la scolarisation a conduit au recrutement d'enseignants non qualifiés dans de nombreux pays, ce qui peut avoir des répercussions sur la qualité de l'enseignement. La répartition très inégale des enseignants a aussi des conséquences sur la prestation des services. Par ailleurs, le statut professionnel des enseignants et leur rémunération ont une influence sur la taille et la composition du corps enseignant. Lorsque la profession jouit d'une faible considération, il est difficile de recruter et de conserver de bons enseignants, ce qui conduit à une érosion des effectifs. Lorsque leur statut professionnel s'améliore, les enseignants sont plus motivés et plus épanouis dans leur travail, ce qui a des effets positifs sur leurs performances et sur les résultats d'apprentissage de leurs élèves³⁵.

31 L'indicateur 12 du cadre de résultats du GPE mesure le nombre des pays en développement partenaires dont le ratio élèves/enseignant est inférieur au seuil fixé (<40) en primaire.

32 Seulement un tiers des PSE prévoyaient le recueil de données supplémentaires sur les compétences et la formation des enseignants dans le cadre de leurs stratégies sectorielles.

33 GPE, *Rapport d'examen du portefeuille 2016*, 54.

34 Ibid., 49.

35 UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2015 : Éducation pour tous 2000-2015 ; Progrès et enjeux* (Paris : UNESCO, 2015).

ENCADRÉ 3. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LES PROGRAMMES FINANCÉS PAR LE GPE

A Sao Tomé-et-Principe, le Partenariat mondial pour l'éducation participe à la création d'un système national de formation continue des enseignants qui comprend l'évaluation des compétences, la définition d'un cadre de formation fondé sur les compétences, l'élaboration de plans de formation, la mise en place d'un processus de certification et la formation des enseignants.

Au Togo, le partenariat soutient la formation des enseignants aux nouveaux programmes d'enseignement et à l'utilisation des manuels, l'élaboration d'une nouvelle politique de formation professionnelle des enseignants fondée sur l'évaluation des compétences, et fournit des ressources et des équipements pour les services et les instituts de formation des enseignants.

Au Niger, le partenariat soutient la construction de trois instituts de formation des enseignants, la formation de formateurs, l'élaboration de nouveaux modules de formation sur la lecture, et la formation d'enseignants contractuels.

Le déploiement et l'affectation des enseignants ont une importance stratégique particulière. Les enseignants constituent la ressource essentielle du système éducatif. La capacité du système éducatif à affecter des enseignants aux écoles de manière équitable reflète donc le degré d'efficacité et d'équité de ce système. Dans de nombreux pays en développement partenaires, le nombre d'enseignants affectés à une école n'est pas

proportionnel au nombre des élèves : les zones reculées et défavorisées ont moins d'enseignants³⁶. Le Rapport d'analyse sectorielle 2014 pour le Tchad indique par exemple qu'une école de 600 élèves peut disposer d'un nombre d'enseignants allant de 3 à 15, ce qui entraîne de grandes disparités des conditions d'apprentissage des élèves et des inégalités en termes d'instruction³⁷. Par ailleurs, les salaires des enseignants constituant le plus gros poste de dépenses récurrentes de l'éducation, il est important de rationaliser l'affectation des enseignants pour maîtriser les coûts de recrutement et faire la meilleure utilisation possible des ressources disponibles. C'est la raison pour laquelle le cadre de résultats du GPE comprend le suivi de la répartition des enseignants dans le système éducatif³⁸.

L'analyse des PSE produit des informations intéressantes sur les stratégies de traitement des problèmes de gestion des enseignants. La quasi-totalité des PSE étudiés (85 %), endossés entre 2009 et 2013, comprennent une stratégie de recrutement d'enseignants supplémentaires. Les trois quarts (73 %) ont une stratégie de traitement des problèmes liés au déploiement des enseignants et deux tiers (66 %) une stratégie de traitement des problèmes liés à la rémunération des enseignants. En revanche, ces plans ne présentent pas tous des données ou des études pour étayer ces stratégies. S'agissant du déploiement des enseignants, seulement 42 % des PSE incluent une analyse de cette question et sur les 24 PSE qui ne fournissent pas de données, 5 seulement prévoient d'en recueillir à l'avenir.

Depuis juin 2016, plus de la moitié (52 %) des programmes financés par le GPE comprend des composantes visant à améliorer la gestion des enseignants³⁹. Ces composantes portent sur divers aspects, notamment le recrutement (26 %), le déploiement (19 %), la rémunération (22 %) et les systèmes de gestion des enseignants (26 %). La plupart des programmes financés par le GPE (60 %) couvrent plusieurs de ces aspects en privilégiant l'un ou l'autre en fonction du contexte.

36 Sur les 21 pays en développement partenaires du GPE pour lesquels des données étaient disponibles sur la période 2010-2014, 6 seulement avaient une répartition équitable des enseignants ($R_2 \geq 0,80$), c'est-à-dire qu'une proportion supérieure ou égale à 80 % de cette répartition dépendait du nombre des élèves.

37 Institut international de planification de l'éducation, Pôle de Dakar, *Teacher Allocation and Utilization in Afrika* (Dakar : IIEP Pôle de Dakar, 2016).

38 L'indicateur 11 du cadre de résultats permet de vérifier si la répartition des enseignants est équitable par la mesure du rapport (appelé R_2) entre le nombre des enseignants et le nombre des élèves par établissement dans les pays en développement partenaires.

39 GPE, *Rapport d'examen du portefeuille 2016*.

ENCADRÉ 4. LA GESTION DES ENSEIGNANTS DANS LES PROGRAMMES FINANCÉS PAR LE GPE

En **Sierra Leone**, le Partenariat mondial pour l'éducation contribue à renforcer les capacités de la nouvelle Commission des services des enseignants chargée d'élaborer des politiques et des procédures pour le recrutement, l'affectation, le transfert, le perfectionnement professionnel et la promotion des enseignants aux niveaux central et local. Le GPE soutient aussi le développement et la maintenance du système de gestion des dossiers des enseignants et du système de paie.

En **Afghanistan**, un programme financé par le GPE prévoit des systèmes d'aide sociale et des mesures incitatives pour les nouvelles enseignantes travaillant dans des zones difficiles où le niveau de scolarisation des filles est faible.

En **République centrafricaine**, le GPE appuie un plan de transition qui prévoit le recrutement, le déploiement et le financement d'enseignants contractuels ainsi que la mise en place d'une base de données d'enseignants communautaires qui facilitera les procédures d'octroi de subventions.

4.3 ENGAGEMENT DES MEMBRES DU CORPS ENSEIGNANT ET DE LA SOCIÉTÉ CIVILE DANS UN DIALOGUE POLITIQUE EFFICACE

L'avis des enseignants est déterminant dans le dialogue sur la politique à mener et leur engagement dans l'élaboration de cette politique est essentiel au succès des réformes de l'éducation. Les enseignants sont en effet au plus près de la réalité des écoles et des apprenants. De ce fait, leur contribution est importante pour ancrer

ENCADRÉ 5. ACTION ET RÉSULTATS DU FSCE AU GHANA

Au **Ghana**, l'étude réalisée avec l'aide du FSCE par une coalition nationale pour l'éducation (Ghana National Education Campaign Coalition ou GNECC) a mis en évidence de grandes inégalités dans le déploiement des enseignants. Une note d'information soulignant la pénurie d'enseignants qualifiés dans les zones rurales et marginalisées a été rédigée et largement diffusée. À la suite de la diffusion de cette note, le ministre de l'Éducation a publiquement cité l'étude de la GNECC et la question a été évoquée par le Président du Ghana dans un discours national.

le dialogue dans le contexte éducatif local. Le Partenariat mondial pour l'éducation promeut la participation des organisations d'enseignants à tous les stades d'élaboration de la politique, depuis la préparation des PSE jusqu'à leur mise en œuvre, en passant par la composition des groupes locaux des partenaires de l'éducation (GLPE). Le GPE suit l'évolution de la participation de ces organisations aux réunions de politique locale et aux revues sectorielles conjointes par le biais de son cadre de résultats⁴⁰. Les données de référence de 2016 mettent en évidence la participation d'organisations d'enseignants dans les GLPE de 48 % des pays en développement partenaires (29 sur 61)⁴¹. Le GPE va lancer une recherche sur les GLPE visant à étendre cette participation.

Dans le cadre du programme AMR, le partenariat a consacré 1,9 million de dollars au renforcement des capacités techniques et opérationnelles des organisations d'enseignants pour favoriser leur engagement dans le dialogue politique. En partenariat avec l'UNESCO et l'Internationale de l'Éducation, des ateliers de renforcement de ces capacités ont ainsi été organisés au niveau national dans les dix pays participants⁴². Ils visaient à aider les enseignants à cerner les problèmes

40 L'indicateur 19 du cadre de résultats du GPE mesure le nombre de GLPE qui comptent des membres de la société civile et du corps enseignant.

41 GPE, *Rapport sur les résultats du GPE 2015/2016*.

42 Bénin, Côte D'Ivoire, Gambie, Haïti, Liberia, Mali, Népal, Ouganda, République démocratique du Congo et Sénégal.

qui nuisent à l'efficacité de l'enseignement dans leurs systèmes éducatifs respectifs, en collaboration avec des responsables ministériels, et à les encourager à faire des propositions d'action aux GLPE en s'appuyant sur des données probantes. Sept de ces pays ont par la suite mis en œuvre des plans d'action visant à répertorier les faiblesses de leur politique vis-à-vis des enseignants et plusieurs notes d'orientation ont été rédigées pour faciliter le dialogue politique avec les GLPE.

Le Fonds de la société civile pour l'éducation (FSCE) qui œuvre à l'amélioration de la qualité du dialogue politique national et à la responsabilisation des pouvoirs publics, permet à des coalitions nationales de jouer un rôle salubre en faveur d'une éducation de qualité et de meilleures conditions d'enseignement. Avec une aide financière du partenariat (66,1 millions de dollars entre 2009 et 2018), le FSCE accorde des financements à 62 coalitions regroupant des milliers d'organisations de la société civile⁴³. Sous la houlette de la Campagne mondiale pour l'éducation (CME), le FSCE aide les coalitions à renforcer leur influence en s'engageant dans des initiatives stratégiques de politique internationale (comme l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants), en effectuant un travail de plaidoyer sur des questions importantes et en assurant le suivi des programmes et des budgets (exécution du budget des politiques relatives aux enseignants, par exemple).

5. L'appui du GPE à une meilleure instruction

Il ne suffit pas de mettre un enseignant devant des élèves pour assurer leur instruction. D'autres facteurs interviennent dans le processus d'apprentissage et

certains de ces facteurs sont indispensables pour créer les conditions nécessaires à la maîtrise des compétences fondamentales par tous les élèves. La présente section évoque trois de ces facteurs : le matériel pédagogique, qui doit être de bonne qualité, le temps d'enseignement qui doit être suffisant et les méthodes pédagogiques dans les petites classes qui doivent être adaptées.

5.1 MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Les études montrent que des manuels scolaires de qualité constituent l'un des investissements les plus importants et les plus efficaces pour améliorer les résultats d'apprentissage des élèves des pays en développement, en particulier quand les enfants n'ont pas accès à des livres chez eux⁴⁴. Pourtant, la disponibilité de matériels pédagogiques dans les principales disciplines continue de poser problème. Les données recueillies dans dix pays francophones d'Afrique subsaharienne montrent que la plupart du temps, les enfants partagent les manuels. Au Tchad, plus de 90 % des élèves de deuxième année partagent un manuel avec au moins trois autres élèves⁴⁵. Ainsi, les pratiques actuelles en matière de préparation, d'acquisition et de distribution des livres ne donnent pas à tous les élèves un accès équitable à des matériels pédagogiques⁴⁶. De plus, disposer de manuels de bonne qualité, dans la langue qui convient et faire en sorte qu'ils soient utilisés en classe constitue un véritable défi ! Les PSE comprennent généralement une stratégie visant à résoudre le manque de matériels pédagogiques dans les cycles primaires et secondaires mais cette stratégie ne s'appuie pas toujours sur l'analyse⁴⁷.

Le Partenariat mondial pour l'éducation aide les pays en développement partenaires à accroître la disponibilité et l'utilisation de matériels pédagogiques de qualité par ses financements de mise en œuvre. Depuis juin

43 Citons en particulier les organisations communautaires, les organisations non gouvernementales nationales et locales, les organisations d'enseignants, les associations de parents, les institutions universitaires et de recherche, les groupes de femmes, les groupes de jeunes et d'autres organisations locales.

44 M. Boissière, 2004. "Determinants of Primary Education Outcomes in Developing Countries," note d'information pour l'évaluation de l'appui de la Banque mondiale à l'enseignement primaire, Banque mondiale, Washington ; M. Lockheed et A. Verspoor, *Improving Primary Education in Developing Countries. A World Bank Study* (Washington : Banque mondiale, 1990) ; Lant Pritchett et Deon Filmer, "What Education Production Functions Really Show: A Positive Theory of Education Expenditure," *Economics of Education Review* 18, n° 2 (avril 1999) : 223-239.

45 PASEC. *PASEC 2014: Education System Performance in Francophone Sub-Saharan Africa; Competencies and Learning Factors in Primary Education* (Dakar : CONFEMEN, 2015).

46 Global Book Fund—étude de faisabilité.

47 Sur les 41 PSE étudiés, tous comptaient une stratégie relative à la fourniture de manuels mais 60 % seulement présentaient des informations sur la gestion ou la disponibilité des manuels pour étayer cette stratégie.

ENCADRÉ 6. LE GPE ET L'ÉLABORATION DE MATÉRIELS PÉDAGOGIQUES

Au Togo, le Partenariat mondial pour l'éducation contribue à l'élaboration de nouveaux programmes d'enseignement ainsi qu'à la fourniture de manuels et de livres du professeur en mathématiques et en lecture pour les petites classes de toutes les écoles primaires. Il est aussi prévu d'élaborer un module de formation à l'utilisation efficace des manuels et d'évaluer l'usage des livres en classe. Enfin, des enseignements seront tirés de l'expérience de publication, d'impression, de distribution et d'utilisation des manuels et appliqués à l'élaboration d'une politique nationale en matière de manuels scolaires.

Au Niger, le GPE contribue à la fourniture de 7 millions de manuels et de 125 000 livres du professeur dans les principales disciplines enseignées en primaire et au premier cycle du secondaire, ainsi qu'à la révision des manuels du primaire en fonction des nouveaux programmes d'enseignement.

En 2016, la majeure partie des programmes financés par le GPE (76 %) comprennent une composante visant à financer l'élaboration et l'acquisition de matériels pédagogiques.

Le partenariat a déjà contribué à la distribution de plus de 1,6 milliard de manuels scolaires dans les pays en développement partenaires⁴⁸.

5.2 TEMPS D'ENSEIGNEMENT

Il faut du temps pour apprendre, pour susciter des interactions entre enseignants et élèves et mettre en place des activités d'apprentissage. Or, dans

beaucoup de pays en développement, divers facteurs se conjuguent pour réduire le temps d'enseignement⁴⁹. Les données recueillies dans sept pays d'Afrique subsaharienne montrent que si le temps d'enseignement moyen prévu quotidiennement est de 5 heures et 31 minutes, les enseignants passent en moyenne 2 heures et 53 minutes à enseigner, c'est-à-dire que la moitié seulement du temps disponible est consacrée à l'instruction⁵⁰.

Sur les 41 plans étudiés dans l'analyse, 60 % comprenaient une stratégie pour remédier à la perte de temps d'enseignement dans les écoles. Néanmoins, un très petit nombre de ces stratégies étaient étayées par des données ou une analyse. Seulement un tiers des PSE (34 %) donnaient des informations sur le temps passé par les élèves à l'école, près d'un quart (24 %) mentionnaient un système de classes alternées, moins de 10 % comprenaient des éléments sur l'absentéisme des enseignants ou des élèves, et seulement deux plans contenaient des données sur le temps effectivement consacré à l'étude.

Depuis juin 2016, environ un quart des financements pour la mise en œuvre (28 %) du GPE comptent une composante portant directement sur le temps d'enseignement. Ces composantes prévoient des formations visant à aider les enseignants à faire un meilleur usage des heures de classe, la mise en place de systèmes de suivi dans les écoles, des formations au contrôle de l'absentéisme des enseignants et à la mesure du temps d'instruction, ou encore la conduite d'études pour recueillir des données. Au Mali, par exemple, le GPE aide les comités de gestion d'école à superviser les activités scolaires, notamment à contrôler l'assiduité des enseignants et des élèves.

5.3 PETITES CLASSES

Au cours des premières années du cycle primaire les enfants doivent acquérir des compétences de base en lecture, écriture et calcul qui seront déterminantes

⁴⁸ GPE, *Rapport d'examen du portefeuille 2016*, 13 ; Partenariat mondial pour l'éducation, *Rapport d'examen du portefeuille 2015* (Washington, GPE, 2015), 34 ; Partenariat mondial pour l'éducation, *Examen du portefeuille de financements 2014* (Washington, GPE, 2014), 35 ; Partenariat mondial pour l'éducation, *GPE, Examen du portefeuille 2013* (Washington : GPE, 2013), 40.

⁴⁹ Helen Abadzi, "Instructional Time Loss in Developing Countries: Concepts, Measurement, and Implications," *World Bank Research Observer* 24, n° 2 (août 2009), 267-290.

⁵⁰ Waly Wane et Gayle Martin, *Education Service Delivery in Tanzania* (Washington : Banque mondiale, 2016).

pour la poursuite de leur apprentissage. Parmi les facteurs qui sont jugés essentiels à l'acquisition de ces compétences figurent un temps d'instruction suffisant, une pédagogie appropriée et un apprentissage dans la langue maternelle de l'enfant⁵¹.

Parce qu'ils n'apprennent que peu de chose dans les petites classes, des millions d'enfants quittent malheureusement l'école sans avoir acquis ces compétences fondamentales⁵². Les élèves qui peinent à apprendre à lire, écrire et compter ont peu de chances de bien se débrouiller dans la suite de leur scolarité et risquent d'abandonner l'école.

Une étude menée au Sénégal montre que les acquis scolaires de la 2^e année, qui sont déterminants pour la suite, constituent le facteur prédictif le plus sûr d'achèvement du cycle primaire⁵³. Par ailleurs, en Afrique subsaharienne, la langue dans laquelle étudient plus de 90 % des élèves n'est pas leur langue maternelle⁵⁴.

Le Partenariat mondial pour l'éducation participe à l'amélioration des résultats d'apprentissage dans les petites classes par ses financements pour la mise en œuvre de programmes. Depuis juin 2016, la moitié des programmes financés par le GPE (50 %) comprennent une composante en lien avec les petites classes. Cette composante prévoit par exemple la formation des enseignants et des formateurs à des pédagogies efficaces, l'élaboration d'outils et de stratégies, l'utilisation des langues maternelles, la fourniture de matériels pédagogiques, la mise en œuvre ou l'évaluation de programmes pilotes complets et l'évaluation des compétences en lecture et en calcul dans les petites classes.

Le programme AMR du partenariat accorde aussi des financements à des organisations partenaires pour l'amélioration des acquis scolaires dans les petites classes. En voici quelques exemples :

- ➊ Projet visant à améliorer les compétences de lecture dans les petites classes du Burkina Faso, du Niger et

ENCADRÉ 7. SOUTIEN DU GPE DANS LES PETITES CLASSES DE GAMBIE ET DU KENYA

En Gambie, le Partenariat mondial pour l'éducation appuie la mise en œuvre et l'évaluation des programmes de lecture précoce dans les langues nationales par les moyens suivants : formation des enseignants, fourniture de livres de lecture et de livres de bibliothèque, suivi régulier au moyen d'un outil d'observation de la classe et évaluations de l'apprentissage de la lecture et du calcul dans les petites classes.

Au Kenya, le GPE participe à une opération d'amélioration des compétences en calcul dans les petites classes de 17 000 écoles primaires de zones reculées et défavorisées. Le programme prévoit la formation des enseignants, la fourniture de matériels pédagogiques, le renforcement de la supervision et du soutien pédagogiques et le suivi des performances des élèves.

du Sénégal par l'organisation d'ateliers de renforcement des compétences axés sur l'élaboration des programmes d'enseignement, l'élaboration d'outils et l'harmonisation des pratiques pédagogiques et d'évaluation.

- ➋ Projet pilote de programmes bilingues d'apprentissage de la lecture dans les petites classes de huit pays d'Afrique subsaharienne.
- ➌ Projet visant à améliorer la préparation à la scolarité et l'apprentissage précoce de la lecture en Papouasie-Nouvelle-Guinée et dans les pays insulaires du Pacifique.

51 UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous : Éducation pour tous 2000-2015*.

52 Ibid.

53 L. Crouch, "Why Early Grade Reading: An Economist's Perspective," présentation lors de l'événement "All Children Reading" à Kigali (Rwanda), le 28 février 2012.

54 ICFGEO, *The Learning Generation*, 62.

6. Résultats du GPE dans 4 pays en développement partenaires

6.1 ÉTHIOPIE : RÉDUIRE LES DISPARITÉS EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

Le système éducatif éthiopien, qui affichait un des plus faibles taux de scolarisation du monde au début des années 1990 est passé dans l'intervalle de 10 millions d'apprenants à plus de 25 millions aujourd'hui⁵⁵. Ce développement de la scolarisation a rapidement entraîné des difficultés au niveau de la qualité de l'éducation, notamment en raison du manque de financements, du trop petit nombre de manuels disponibles et de l'inadéquation des qualifications des enseignants.

Depuis son entrée au Partenariat mondial pour l'éducation en 2004, l'Éthiopie a bénéficié de quatre financements, à hauteur de 337 millions de dollars, à l'appui de son Programme d'amélioration de la qualité de l'enseignement général (GEQIP)⁵⁶. Le GEQIP porte sur une réforme d'envergure nationale visant à améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les 40 000 établissements primaires et secondaires du pays et à accroître les capacités de l'ensemble du système éducatif. Grâce au financement du GPE et à l'aide d'autres donateurs, quelque 100 000 enseignants du primaire et 17 000 enseignants du secondaire complètent actuellement leur formation pour passer d'une certification attestant d'une année d'étude à un diplôme en trois ans conforme à la nouvelle réglementation⁵⁷. Entre 2006 et 2013, le pourcentage des enseignants en poste disposant des qualifications nécessaires

(diplôme ou grade) est passé de 3 à 44 % pour les années 1 à 4, et de 53 à 92 % pour les années 5 à 8⁵⁸.

Le financement du GPE a aidé le Gouvernement éthiopien à atteindre dès 2013 son ambitieux objectif d'un manuel pour chaque élève, en contribuant à la fourniture de 142 millions de manuels des principales disciplines à tous les élèves des établissements primaires et secondaires⁵⁹. Le projet a également permis l'élaboration de normes de qualité pour les contenus des manuels, ainsi que la préparation de 220 nouveaux titres et la production de manuels et de livres du professeur en sept langues pour toucher autant de groupes ethniques que possible.

Le GEQIP et d'autres programmes portant sur la qualité d'enseignement et d'apprentissage en Éthiopie ont contribué à une amélioration considérable des résultats des élèves. Entre 2011 et 2015, le nombre des élèves de 4^e année ayant au minimum une maîtrise de base de toutes les disciplines est passé de 505 000 à 792 000⁶⁰. En 8^e année, la progression est encore plus spectaculaire. Le nombre des élèves ayant au moins une maîtrise de base de toutes les disciplines a doublé, passant de 143 000 à 314 000⁶¹. Même s'il reste encore beaucoup à faire pour que tous les enfants atteignent ces niveaux de maîtrise minimums, ces chiffres attestent d'un pas dans la bonne direction.

6.2 ZIMBABWE : RENFORCEMENT DES SYSTÈMES DE GESTION DES ENSEIGNANTS À L'APPUI DE LA PLANIFICATION ET DU DÉVELOPPEMENT

La crise économique et l'instabilité politique qu'a connues le Zimbabwe au cours des vingt dernières années ont contribué à une importante baisse du nombre des enseignants qualifiés. En 2008, près de 20 000 enseignants ayant quitté leur poste, un grand

55 Données sur la scolarisation dans l'enseignement primaire de l'Institut de Statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal (consultées en 2016).

56 Le GEQIP est financé par plusieurs partenaires du développement par le biais d'un mécanisme de mise en commun des fonds, la Banque mondiale étant le partenaire d'exécution.

57 Banque mondiale, *Implementation Status and Results Report: Ethiopia General Education Quality Improvement Project II* (Washington : Banque mondiale, 2016).

58 Banque mondiale, *Ethiopia: General Education Quality Improvement Project—Apl 1 (geqip)* (Washington, DC: Banque mondiale, 2015).

59 Ibid.

60 Banque mondiale, *Striving for Excellence: Analysis of Ethiopia National Learning Assessments 2011–2015* (Washington : Banque mondiale, 2016).

61 Ibid.

nombre d'enseignants contractuels non qualifiés ont été embauchés pour faire face aux besoins. Les enseignants temporaires non qualifiés étaient particulièrement nombreux dans les écoles des zones rurales et marginalisées.

Le Zimbabwe a rejoint le Partenariat mondial pour l'éducation en 2013 et, à ce titre, a bénéficié de deux financements à hauteur de 44,2 millions de dollars. Le premier financement (2013–2016) portait sur l'amélioration de la supervision et de la gestion des performances et du perfectionnement des enseignants⁶². Il avait pour but de renforcer les performances des enseignants par l'établissement de normes professionnelles spécifiant ce que les enseignants doivent savoir et être capables de faire dans la classe pour bien préparer les enfants et améliorer les résultats d'apprentissage. Ces normes ont été établies à l'issue d'un processus participatif auquel ont été associées les principales parties prenantes des niveaux central et local⁶³. Les normes professionnelles, un guide d'accompagnement, un manuel de formation et des outils de supervision ont été diffusés à quelque 128 000 enseignants sur l'ensemble du territoire national. Les normes servent maintenant de référence pour la supervision et l'accompagnement du travail des enseignants dans tout le pays⁶⁴.

Une autre composante du programme financé par le GPE prévoyait la création d'une base de données en lien avec un système d'information sur les besoins de perfectionnement des enseignants (TDIS). Le système TDIS a été installé dans tous les districts et tous les bureaux de l'éducation en 2014 ; il contient des informations sur l'âge, l'expérience, les qualifications et les performances des enseignants ainsi que sur les formations suivies ou recommandées⁶⁵. Le ministère dispose ainsi d'un tableau exact des déficits de compétences du corps professoral et peut répondre plus efficacement aux besoins de perfectionnement professionnel des enseignants.

62 L'UNICEF est chargée de l'exécution du programme financé par le GPE.

63 Les parties prenantes comprenaient les directeurs principaux et provinciaux, le ministère de l'Enseignement supérieur et tertiaire (y compris les services de formation des enseignants, les principaux des instituts des maîtres, les universités et les instituts polytechniques), des représentants des organisations partenaires travaillant dans le domaine de l'éducation, l'UNICEF et l'UNESCO.

64 UNICEF Zimbabwe. *Annual Progress Report Prepared for GPE; April 2015–March 2016* (Zimbabwe: UNICEF, 2016).

65 Ibid.

66 Ibid.

67 La Banque mondiale est le partenaire d'exécution pour ce programme.

Les données relatives aux normes professionnelles seront ajoutées dans le système TDIS pour favoriser une affectation équitable des enseignants qualifiés dans toutes les écoles.

La disponibilité de nouvelles statistiques sur les enseignants permet aux pouvoirs publics de mieux planifier les formations en fonction des besoins attestés par les données. Les résultats ont été intégrés à l'examen de la performance du secteur de l'éducation réalisé fin juillet 2015 et à l'analyse sectorielle de l'éducation en juin 2015 qui ont servi de base au plan stratégique du secteur de l'éducation 2016–2020 ainsi qu'aux plans opérationnels connexes⁶⁶.

6.3 SOUDAN : MISE EN PLACE DE SYSTÈMES DE RECUEIL DE DONNÉES SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

Le Soudan a rejoint le Partenariat mondial pour l'éducation en 2012, après une crise politique qui a provoqué le déplacement de plus de 2 millions de personnes dans ce pays. Le Gouvernement, qui ne disposait d'aucun moyen de recueil de données sur les services éducatifs et les résultats d'apprentissage relatifs à l'éducation de base, était décidé à mettre en place un système de collecte et d'analyse de données afin de mieux planifier l'éducation et d'améliorer l'ensemble du système éducatif.

Le Soudan a bénéficié d'un financement du GPE d'un montant de 76,5 millions de dollars pour la mise en œuvre de son projet de relance de l'éducation de base. Celui-ci porte sur l'amélioration de l'environnement d'apprentissage dans l'éducation de base et le renforcement de la gestion et de la planification de l'enseignement⁶⁷. En 2015, les fonds du GPE ont permis la réalisation d'une évaluation nationale des acquis qui a concerné 18 États et près de 10 000 élèves de plus de

450 écoles⁶⁸. L'évaluation portait sur les compétences en lecture, écriture et calcul des élèves en fin de 3^e année.

Un financement du GPE a également permis la mise en place et l'exploitation d'un système d'information sur la gestion de l'éducation à résultats rapides. Dans un premier temps, des données de base ont été collectées dans toutes les écoles en 2014.

Le système a ensuite été actualisé annuellement pour garantir la validité et l'exactitude des données⁶⁹. Ces enquêtes fournissent actuellement les informations les plus fiables et les plus cohérentes sur l'éducation de base et l'enseignement secondaire au Soudan. L'expérience de cet outil contribue à renforcer le système éducatif dans son ensemble et prépare la voie à la mise en place d'un Système complet d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE).

En dépit des difficultés liées à la collecte des données dans une situation de fragilité post-conflit, la détermination des pouvoirs publics et l'organisation d'un large processus consultatif ont ainsi permis d'améliorer la disponibilité des informations sur les apprentissages et les acquis scolaires dans le système éducatif soudanais. Ces informations seront mises à profit pour élaborer des plans fondés sur des données probantes et répondre à des besoins urgents ; elles contribueront en outre à assurer que les investissements publics dans l'éducation de base débouchent sur un enseignement de qualité et des résultats d'apprentissage pour tous les élèves.

6.4 VIET NAM : ADAPTATION ET GÉNÉRALISATION DE PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE ÉPROUVÉES

Au cours des deux dernières décennies, le Viet Nam a enregistré une croissance économique et une réduction de la pauvreté notables. Malgré les importants efforts

déployés par le Gouvernement et les progrès réalisés dans l'éducation, l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage reste un problème central au Viet Nam, en particulier pour les populations défavorisées et les groupes minoritaires⁷⁰.

Le Viet Nam a reçu en 2013 son premier financement du GPE, d'un montant de 84,6 millions de dollars, pour mettre en œuvre le projet Vietnam Escuela Nueva (VNEN), adapté du projet colombien de même nom. Le modèle Escuela Nueva est fondé sur des méthodes pédagogiques participatives et collaboratives centrées sur l'enfant, un rythme d'apprentissage personnalisé, des réseaux professionnels d'enseignants et la participation de la population.

Ce modèle s'articule sur l'élaboration et la fourniture de matériels didactiques et éducatifs, la formation à leur utilisation, des aides supplémentaires et un appui permanent aux écoles. Il constitue un programme complet de réforme pédagogique et administrative. Après une phase pilote incluant 24 écoles dans des zones à forte proportion de groupes ethniques minoritaires, le projet vietnamien a été étendu à 1 447 établissements scolaires également situés dans des districts défavorisés, la Banque mondiale assurant le rôle de partenaire d'exécution.

Avec l'appui du GPE, le programme VNEN a permis la formation de 52 795 enseignants et personnels administratifs du primaire et l'équipement des 1 447 écoles primaires en matériel pédagogique⁷¹. Une étude d'impact du projet portant sur les élèves de 650 établissements a montré que les élèves concernés par le projet VNEN obtenaient des résultats aussi bons ou meilleurs que les élèves des autres établissements en vietnamien et en mathématiques⁷². Cette étude a également mis en évidence un impact positif sur les qualités socio-affectives des enfants scolarisés dans ces écoles. Les résultats obtenus par le Viet Nam à l'enquête PISA 2015 sont également significatifs. Les élèves

68 Partenariat mondial pour l'éducation "Aide-Mémoire: Sudan Basic Education Recovery Project [P128644]," octobre 2015.

69 Ibid.

70 Banque mondiale, "Project Appraisal Document on a Proposed Global Partnership for Education Funded Grant: Vietnam Escuela Nueva Project," rapport n° 72285-VN, novembre 2012, Banque mondiale, Washington.

71 Banque mondiale, "Implementation Completion and Results Report (TF-13048)," rapport n° ICR00003864, novembre 2016, Banque mondiale, Washington.

72 Banque mondiale, *Enhancing School Quality in Vietnam through Participative and Collaborative Learning: Vietnam Escuela Nueva Impact Evaluation Study* (Washington: Banque mondiale, 2017).

vietnamiens les plus défavorisés se montrent en effet particulièrement résilients et enregistrent des résultats supérieurs aux élèves les plus défavorisés d'une vingtaine d'autres pays⁷³.

À la fin du projet, en mai 2016, le modèle VNEN avait été étendu à 2 671 établissements du primaire et 1 214 du premier cycle secondaire, et était pris en compte dans les méthodes appliquées par les instituts de formation initiale des maîtres⁷⁴. Le ministère de l'Éducation et de la Formation s'est par ailleurs engagé à poursuivre différents aspects du projet VNEN et à en tirer des enseignements pour la réforme générale des programmes d'enseignement.

7. Conclusions

L'obtention par tous les élèves de résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables est au centre de la stratégie 2020 du Partenariat mondial pour l'éducation. Le GPE applique un modèle opérationnel au niveau des pays qui rassemble les diverses parties prenantes à l'appui du plan sectoriel et de sa mise en œuvre : les pays peuvent ainsi cerner—et traiter—les principaux facteurs de la faiblesse des résultats d'apprentissage, dans le cadre d'un processus participatif et inclusif. Le

modèle de financement basé sur les résultats encourage les pays à définir des stratégies transformationnelles pour améliorer les résultats d'apprentissage et atteindre leurs propres objectifs. Au niveau mondial, le GPE met à profit les atouts du partenariat pour appuyer l'échange des connaissances et des bonnes pratiques.

Le partenariat a aussi accordé une priorité stratégique à certains aspects clés de l'enseignement et de l'apprentissage repris dans son cadre de résultats. Il s'agit ainsi de contrôler la présence et la répartition équitable des enseignants, la qualité des systèmes d'évaluation des apprentissages et l'amélioration des acquis scolaires.

Le manque de données relatives à ces aspects essentiels et l'absence d'analyse des principales causes de la faiblesse des apprentissages dans le contexte national constituent un écueil majeur. L'action doit se poursuivre au sein du partenariat pour assurer la disponibilité des données, la conduite d'analyses et l'intégration des résultats dans les politiques éducatives. Le GPE est prêt à relever ce défi. Il est déterminé à améliorer les acquis scolaires des enfants et des jeunes dans tous ses pays en développement partenaires. Suivant la voie empruntée avec l'opération A4L, le GPE continuera à lancer de nouvelles initiatives pour que l'action entreprise à l'échelle mondiale contribue à la réalisation des buts et des objectifs des pays et du partenariat.

⁷³ OCDE, *Programme pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2015 : Résultats à la loupe* (Paris : OCDE, 2016).

⁷⁴ Banque mondiale, "Implementation Completion and Results Report (TF-13048)."

Auteur : Talia de Chaisemartin, sous la supervision de Karen Mundy, Directrice technique.

Pour de plus amples informations, contacter Talia de Chaisemartin à l'adresse tdechaisemartin@globalpartnership.org



www.globalpartnership.org

 facebook.com/globalpartnership

 twitter.com/gpfeducation

Siège :

1850 K Street N.W.
Suite 625
Washington D.C., 20006
USA

Adresse postale :

Global Partnership for Education
MSN IS6-600
1818 H Street NW
Washington D.C., 20433
USA