

AIDE ET ACTION INTERNATIONAL

Créée en 1981, Aide et Action est une organisation internationale de développement par l'éducation, sans affiliation politique ou religieuse. Présente dans 24 pays – en Afrique, en Asie, en Amérique latine-Caraïbes et en Europe – elle est soutenue par près de 48 000 parrains et donateurs. Au travers de 98 projets, Aide et Action International, avec ses partenaires, contribue à l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation de plus de 3 millions d'enfants et d'adultes. L'organisation appuie les acteurs locaux sur la mise en œuvre de leurs projets éducatifs sur des thématiques diverses : scolarisation de la petite enfance, centres de formation des jeunes en situation de pauvreté et d'exclusion, santé, environnement, cohésion sociale, inclusion des filles... 615 salariés et 12 900 bénévoles dans le monde participent à la réalisation de sa mission éducative.



Ce travail est sous une licence internationale
Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.
Sous cette licence, vous êtes libres de le partager
et de le transformer, à condition d'en mentionner la source.



Tous les icônes utilisés dans ce rapport
sont de Freepik de www.flaticon.com
et sous licence CC BY 3.0

REMERCIEMENTS

Ce rapport a été réalisé par **Audrey Martinenq, Mariana Kitsiona, Élise Ritz et Mehdi Zainoune**. Nous aimerions remercier **les Directeurs de région ainsi que toutes les équipes de terrain d'Aide et Action International** pour leur contribution (bénévole pour certain-e-s) et sans lesquelles ce travail n'aurait jamais vu le jour :

BÉNIN

A. Berthe Tehou (référent), **Étienne Bio, Hervé Kinha, Justin Akpo** (collecte données) et leurs enquêteurs-rices : **Khaled, Viviane†, Xavier, Faustin, Azif, Issaka, Ismaël, Françoise, Calixte, Nata, Éléonore, Jocelyne et Brigitte**.

CAMBODGE

Savy Lach et ses enquêteurs-rices.

RÉPUBLIQUE DOMINICAINE

Amaury Perez (référent) et ses enquêteurs-rices.

INDE, NÉPAL & VIETNAM

Sreedhar Methar et Shekhar Ambati (référents) ainsi que leurs enquêteurs-rices.

NIGER

Aboubacar Maman (référent), **Almou Yahaya** (collecte données) et **Moussa Daouda**.

MADAGASCAR

Jocelyne Rakotondrazafy (référent), **Tiana Ratsimbazafy** (collecte données), **Gérard Ranjato** et **Harinony Arlette Razanatsoa** (superviseurs) et leurs enquêteurs-rices : **Olga, Gertrude, Claire, Hélène, Harisoa, Perline, Julienne, Jeannie, Parfait, Thierry, Thomas, Rindraharinaivo, Naritiana, Julis, Rovatiana et Heninjara**.

SÉNÉGAL

Ousmane Diallo (référent), **Abdoulaye Sambe** (collecte données) et leurs enquêteurs-rices : **Mamadou, Mamadou, Thierno, Sonhibou, Cheikh, Mbaye, Babacar, Ibrahima, Massamba, Ousseynou, Cheikh, Abdoulaye et Madiop**.

Nos remerciements vont également aux personnes suivantes pour leurs précieux conseils, leur disponibilité et la bienveillance de leur relecture rigoureuse : **Koffi Adjimon, Jalil Akkari, Sandrine Assouline, Aïcha Bah Diallo, Teeka Bhattarai, Gunilla Björner, Claire Calosci, Xavier du Crest, Vanessa Martin et Hélène Nieul**.

Enfin et surtout, nous remercions **les milliers d'enfants, de parents et d'enseignants** qui en Afrique, en Asie et dans les Caraïbes ont accepté de nous accorder un peu de leur temps précieux pour tenter de mieux comprendre leurs attentes vis-à-vis de l'école. **Nous leur dédions ce travail et espérons faire honneur à la confiance qu'ils nous ont accordée afin de porter leurs voix**.

Crédits photographiques : nous remercions Sandrine Assouline, Pierre-Yves Babelon, Anne Cassiot, Estelle Fenech, Olivier Harrassowski, Éliane Leoni, Julie Pudlowski et Pascale Théophile pour leur aimable autorisation d'utilisation de leurs photos.

Traduction : Freelance Interpreters and Translators India Pvt Ltd.

Date de rédaction : juillet 2014.

AVANT-PROPOS

“ Dans la course aux débats, discussions, forums, conférences et autres réunions préparatoires à l’agenda post-2015, on prête beaucoup d’importance, à juste titre, à l’accès et à la qualité de l’éducation. Cependant, dans cette effervescence de débats d’idées, on laisse rarement la place aux témoignages sur les situations vécues par les enfants, les parents et les enseignants. Pourtant, en termes d’égalité et d’équité, ce sont eux les cibles des grandes orientations des politiques éducatives visant à fournir une éducation de qualité *pour tous* et *pour toutes*.

Ne faut-il pas prendre davantage le temps d’écouter les populations auxquelles on ne donne que trop rarement la parole ? C’est ce qu’Aide et Action International a décidé d’apporter comme contribution aux débats de l’agenda post-2015 pour le développement par l’éducation.

Pour ce faire, Aide et Action International a mené une vaste étude ciblant neuf pays situés sur trois continents. Une véritable enquête d’opinion de près de 5 000 interviews individuelles constituées de 50 questions, qui ont été menées auprès des enfants, des parents et des enseignants. Cette contribution spécifique fait donc part de ce que les populations vivent au quotidien : les obstacles qu’elles rencontrent pour l’accès à une éducation de qualité, mais aussi ce qu’elles souhaitent et envisagent comme solutions. Dans des contextes extrêmement différents, Aide et Action International pointe ainsi les problématiques locales d’un côté, mais aussi, de l’autre, les invariants qui se retrouvent à l’échelle internationale.

Preuves à l’appui, cette photographie rigoureuse et fidèle de situations vécues partout dans le monde propose un nouveau regard sur l’agenda post-2015 de l’éducation. L’objectif est également de faire valoir l’éducation comme « levier central du développement humain ».

L’éducation est un outil indispensable, capable de contribuer à la réussite de chacun des Objectifs de Développement Durable (ODD) actuellement débattus. Cette étude retranscrit le « cœur de mission » d’Aide et Action International, autrement dit les fondamentaux de l’éducation – le cycle primaire, l’implication des parents et le rôle des enseignants. À ces éléments essentiels s’ajoutent d’autres questions à l’importance grandissante et que nous continuons à intégrer dans nos programmes, sur l’enseignement technique et professionnel, la place des jeunes, la petite enfance, le financement de l’école ou encore l’éducation à la citoyenneté.

À travers tous ces aspects, pour Aide et Action International, c’est bien l’éducation qui permet aux individus, hommes et femmes, garçons comme filles, de s’émanciper et de construire leur propre avenir.

Cette enquête qualitative internationale, qui reflète notre mode opératoire basé sur la recherche-action sur le terrain, sert à mieux faire comprendre les attentes et les problèmes locaux tout en proposant des pistes concrètes d’expérimentation. À la clé : une meilleure écoute des populations pour une meilleure coopération entre tous les acteurs afin de développer de meilleurs projets de développement par l’éducation.

”

AÏCHA BAH DIALLO

MEMBRE DU CONSEIL INTERNATIONAL
D'AIDE ET ACTION INTERNATIONAL



RÉSUMÉ EXÉCUTIF

Donner la parole à celles et ceux que l'on n'entend jamais : voilà l'objectif simple mais ambitieux qu'Aide et Action International s'est posé à travers cette étude. Pourquoi un tel objectif et pourquoi à un tel moment ?

À l'heure où les contextes d'intervention se complexifient et où les transformations socio-politiques s'accroissent, les problématiques locales sont difficiles à appréhender pour les États. Si l'on souhaite concevoir des **politiques éducatives efficaces** et des **projets pertinents**, il est donc crucial de disposer d'informations fiables et précises concernant **l'accès** des enfants à l'école, **la qualité** de l'éducation et **les attentes** des familles. Certes, les statistiques officielles fournissent des informations sur les taux de scolarisation, d'achèvement ou de réussite aux examens de fin d'année. Mais elles peinent toutefois à rendre compte de **la situation quotidienne sur le terrain** et à prendre en compte d'autres indicateurs comme le temps que mettent les enfants pour aller à l'école, ou encore le fait que les enseignants occupent un 2^{ème} emploi pour joindre les deux bouts.

Ces informations sont précieuses : elles reflètent le souci de **penser et de mettre en place des politiques éducatives par et pour les premiers concernés**, à savoir les enfants, les parents et les enseignants. Cette démarche participe du mode de fonctionnement intrinsèque d'Aide et Action International pour laquelle tout part du terrain. Notre étude intègre cependant d'autres sources académiques et institutionnelles dans la **réflexion sur l'agenda post-2015**.

Deux dates-clés justifient de saisir une telle opportunité d'enquêter auprès des populations : **mai 2015 et septembre 2015**. Ces deux échéances marquent respectivement la fin du cycle **des objectifs de l'Éducation pour Tous (EPT)** adoptés à Dakar en avril 2000, et celle du cycle des **Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD)** décidés à New York la même année. C'est donc l'occasion de tirer un bilan global des réussites et des échecs apportés par ces deux moteurs, afin de lancer des actions concrètes au plus vite.

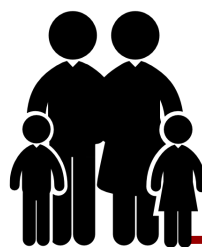
En complétant l'analyse de la littérature d'experts sur les nouvelles tendances de l'éducation par la description d'une **situation réelle**, à partir de la société civile et de données récoltées sur le terrain, cette étude entend donc fournir un **nouveau regard** sur la portée de l'éducation comme un **levier du développement**.



RÉSUMÉ EXÉCUTIF

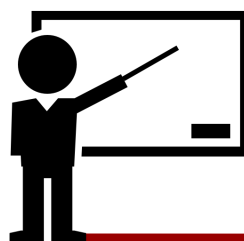
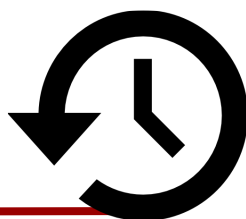
Les priorités d'actions identifiées par Aide et Action International combinent à la fois les **préoccupations quotidiennes** des enfants, parents et enseignants, mais aussi les **grands défis** que les débats sur l'agenda post-2015 ont mis en lumière. Les pistes de réflexion proposées découlent donc de cette double perspective :

Diminuer les **coûts directs et indirects** de l'éducation pour encourager l'accès et le maintien à l'école des enfants les plus défavorisés



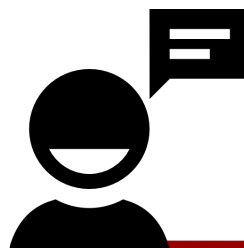
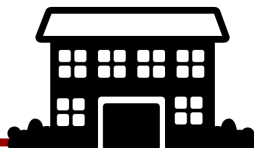
Impliquer **les parents** dans la scolarité de leurs enfants

Lutter contre le **retard accumulé** par les enfants à l'école



Revaloriser le **métier** d'enseignant

Améliorer sur tous les plans **l'environnement scolaire** des enfants



Définir des **politiques linguistiques** claires et pertinentes

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Accès

1. Scolarisation, entrée tardive, redoublement et abandon scolaire

Malgré les taux de scolarisation en net progrès dans la plupart des pays depuis quinze ans, les défis en termes d'inscription tardive et de redoublement récurrent perdurent. Relever ces deux défis augmenterait la possibilité pour un enfant d'achever un cycle complet d'éducation primaire. Au Bénin, 80% des élèves interrogés répondent qu'un bon nombre de leurs camarades de classe ont abandonné depuis le début de l'année scolaire. Ce phénomène est particulièrement inquiétant dans la mesure où l'abandon scolaire est souvent lié aux frais directs et indirects de l'éducation, que les familles ne peuvent supporter.

2. Politique de gratuité et frais de scolarité

En théorie comme en pratique, l'accès à l'école dépend encore trop souvent de son coût financier. La majorité des parents interrogés (96%) estiment que la scolarisation de leurs enfants est onéreuse. Plus de la moitié des parents affirment que le coût élevé de l'éducation est l'une des raisons expliquant l'abandon scolaire au Cambodge. Les parents doivent souvent prendre en charge des frais indirects, comme l'achat d'uniformes et de fournitures scolaires, ou encore des « frais invisibles », comme un complément de salaire à verser aux enseignants.

3. Situation et distance de l'école

La majorité des écoliers doivent entreprendre le trajet à pied, faute de bus ou de transport scolaire disponible. Néanmoins, la distance par rapport au domicile n'est un obstacle majeur à la présence et à la participation à l'école que dans certains pays : en République dominicaine, 24% des enfants doivent faire un trajet de 30 à 60 minutes pour arriver à l'école. Une proportion significative d'enfants allant à l'école à pied avoue avoir peur ou se sentir en insécurité sur le chemin, surtout parce qu'ils craignent les accidents de la route, les enlèvements ou les agressions.

4. Niveau d'éducation des parents et implication parentale

D'un point de vue global, 14 % des parents déclarent ne pas savoir ce que leurs enfants apprennent à l'école et 15 % n'ont pas idée du nombre moyen d'enfants par classe au primaire. Même si une majorité écrasante de parents déclare s'investir beaucoup dans l'éducation de leurs enfants, leur implication se limite pour la plupart à assister aux réunions de l'association de parents d'élèves ; très peu affirment surveiller les devoirs des enfants.



PRINCIPAUX RÉSULTATS

Qualité

1. Le rôle des enseignants

Dans les pays qui accusent un retard dans la réalisation de l'objectif d'éducation primaire pour tous, il y a une pénurie chronique d'enseignants qualifiés. Les États, particulièrement en Afrique subsaharienne, ont du mal à attirer les meilleurs candidats au poste d'enseignant, ce qui conduit soit à une pénurie chronique, soit au recrutement de candidats peu qualifiés, sans véritable formation et peu motivés. C'est la progression des élèves et leur fréquentation qui sont alors mises à mal. Moins de 50% des enseignants ont suivi une formation conforme aux standards nationaux dans 11 des 60 pays pour lesquels on dispose de données.

D'après les données recueillies lors de notre enquête, la plupart des enseignants reçoivent une formation continue et peuvent participer plusieurs fois par an à des ateliers de formation. Néanmoins, les enseignants de pays comme Madagascar, l'Inde et le Niger déclarent que cette formation continue peut s'avérer sans rapport avec ce qu'ils font, qu'elle peut être dispensée de façon irrégulière ou ne pas être accessible dans les régions où ils enseignent.

Le statut des enseignants a également un impact sur la durée et le contenu de la formation initiale et continue, sur leur motivation, sur le salaire reçu ou encore sur la progression au sein de la fonction enseignante.

2. L'environnement scolaire

Sur les 162 pays pour lesquels les données étaient disponibles en 2011, 26 – dont 23 situés en Afrique subsaharienne – affichent des taux d'encadrement supérieurs à 40 élèves par enseignant. Les témoignages des enseignants provenant des différents pays révèlent que les salles de classe sont partout surchargées, particulièrement au Bénin, avec 55 élèves par classe en moyenne.

Dans les contextes où les classes multi-niveaux constituent la seule option d'accès à l'éducation offerte aux enfants, une formation initiale et continue offrant des méthodologies d'enseignement spécifiques s'avère particulièrement utile. L'Inde et le Népal constituent les deux pays où la plupart des enseignants interrogés confirment avoir à enseigner aux élèves de deux niveaux dans la même salle de classe.

L'équipement de base dans les écoles constitue un autre élément décisif de l'accès et de la qualité de l'éducation, en améliorant le bien-être des élèves et en renforçant les résultats scolaires. Nous avons globalement constaté que l'accès à l'eau potable est très variable selon les pays : au Cambodge, seulement 42% des enfants et enseignants interviewés déclarent avoir accès à l'eau potable. Seuls 25% des enfants interrogés en Inde déclarent avoir accès à des toilettes en état de marche à l'école.

Un matériel et des outils d'apprentissage de qualité sont tout aussi importants. Les témoignages des enfants révèlent une insuffisance significative de manuels scolaires, en particulier au Niger : 40% des enfants confirment qu'ils sont obligés de partager un manuel entre deux élèves et 37% entre trois élèves.

La langue est essentielle dans le processus d'apprentissage comme pour le développement cognitif de l'enfant. Notre enquête a exploré la question des langues et les résultats sont les suivants : au Niger, au Bénin, à Madagascar et au Sénégal, plus de 90% des enfants interrogés rapportent que la langue d'enseignement n'est ni leur langue maternelle, ni la langue parlée chez eux. Les politiques éducatives soutenant la diversité linguistique ne sont pas faciles à appliquer, car elles reposent sur des dispositifs impliquant des coûts financiers importants en matière de recrutement, de formation d'enseignants et d'adaptation des programmes d'études.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Attentes

Parmi tous les pays touchés par l'enquête, les parents comme les enfants semblent pleinement conscients des nombreux freins empêchant la scolarisation universelle. Ils comprennent tout aussi clairement les goulots d'étranglement qui font obstacle à la qualité de l'éducation et qui affectent négativement les progrès des enfants.

1. Lorsqu'on interroge les **enfants** sur la perception et les attentes que leurs parents ont vis-à-vis de l'école, la plupart d'entre eux estiment que l'éducation est importante pour leurs parents car elle permettra aux enfants de **trouver un bon emploi plus tard, sécurisant leur avenir**. La majorité des enfants considèrent également qu'aux yeux de leurs parents, le fait de savoir lire et écrire est un avantage dans la vie qui permet d'améliorer les conditions de vie.

2. La quasi-totalité des **parents** estiment que l'éducation sera bénéfique à leurs enfants en leur offrant **la possibilité d'obtenir un meilleur emploi et un meilleur niveau de vie**. Ils estiment aussi que les enfants ayant atteint un certain niveau d'éducation auront plus de moyens pour s'occuper de leur famille.

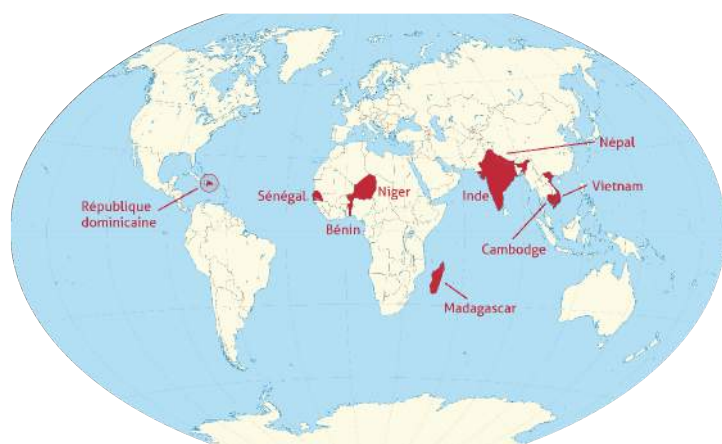
3. Du point de vue des **enseignants**, la plupart considèrent que **les parents placent beaucoup d'espoir dans l'éducation et l'apprécient à sa juste valeur**. Mais comme les parents ne sont pas instruits ou n'ont reçu qu'un enseignement de qualité médiocre, ils ne savent pas de quelle manière soutenir leurs enfants dans ce processus d'apprentissage.



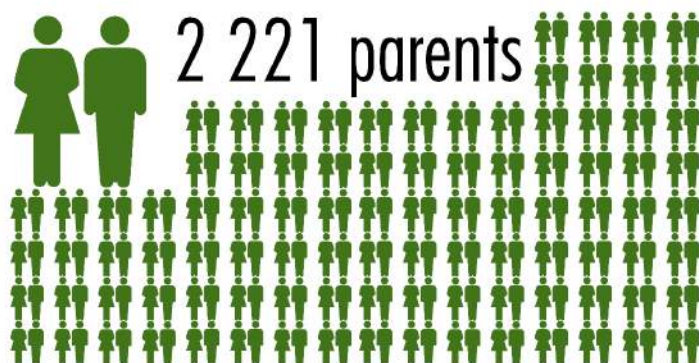
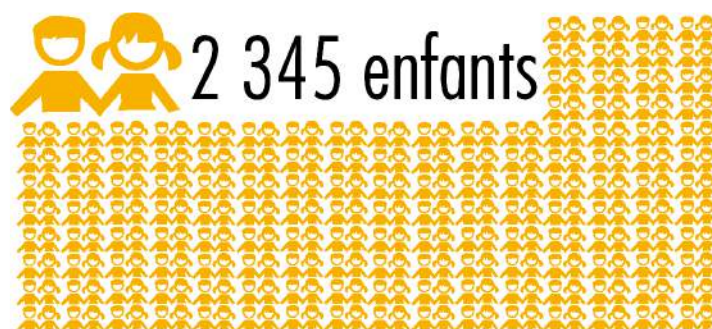
MÉTHODOLOGIE

Les enquêtes auprès des populations permettent de collecter ces précieuses informations grâce à des techniques statistiques, en sélectionnant dans les différentes entités d'enquête un échantillon représentatif. À travers **9 pays d'enquête**, **près de 5 000 questionnaires** ont été distribués à autant d'enfants, de parents et d'enseignants.

Chaque formulaire contient une quarantaine de questions pour les parents et les enfants ainsi qu'une soixantaine pour les enseignants. Les questions, essentiellement fermées, portent sur l'accès et la qualité de l'éducation ainsi que sur les attentes des acteurs avec des questions plus ouvertes laissant les différentes personnes s'exprimer spontanément. Les enseignants ont été pré-identifiés puis interviewés dans leurs écoles, les parents ont été interrogés à leur domicile, tandis que les enfants ont été interrogés dans la rue, au marché, sur la route ou devant chez eux.



Dans un **souci de représentativité**, les zones d'enquêtes, autant en milieu urbain, périurbain que rural, ont été identifiées par les équipes de coordination pays d'Aide et Action International selon le découpage administratif du pays (départements, régions, provinces, districts, villages/villes, quartiers, etc.), le milieu géographique (urbain, périurbain et rural), la présence ou l'absence d'Aide et Action et enfin sur la base des particularités socio-économiques de chaque région, avant d'être réparties aléatoirement.



MÉTHODOLOGIE

Notre but a été de comprendre ce que vivent ceux qui sont au plus près de la réalité quotidienne et que l'on n'interroge trop peu – donner la parole aux sans-voix.

Les enfants en premier lieu, pourvoyeurs d'informations fondamentales et irremplaçables. Pourtant, très peu d'études d'ampleur ne s'intéressent à ce qu'ils vivent au quotidien. Vivent-ils loin de l'école ? Ont-ils des manuels, des cahiers, des stylos pour travailler ? Comprennent-ils la langue du professeur ? Sont-ils parfois obligés de rebrousser chemin car l'enseignant n'est pas là ?

Les familles sont, elles aussi, peu interrogées sur ces questions. C'est pourtant d'elles qu'émane le plus souvent la décision d'envoyer ou non un enfant à l'école. Que représente le coût de l'éducation par rapport à leur revenu ? Sont-elles inquiètes quand les enfants vont à l'école ? Comment s'impliquent-elles dans l'éducation des enfants ? Savent-elles d'ailleurs ce que font les enfants en classe ? Qu'attendent-elles de l'éducation pour leurs enfants ?

Dernier acteur fondamental que nous avons tenu à interroger : les enseignants. Chaque jour, ils se débattent et font face à des conditions difficiles pour faire progresser leurs élèves. Mais qui sont-ils ? Plus souvent des hommes ou des femmes ? Quel âge ont-ils ? Quelle formation ont-ils suivie ? Sont-ils obligés de compléter leur salaire en prenant un deuxième emploi ? Quelles sont leurs relations avec les familles de leurs élèves ? Quelle vision de l'éducation ont-ils, qu'en attendent-ils ? Se sentent-ils reconnus et valorisés ? Quels sont leurs espoirs, leurs craintes ?

Toutes ces questions, nous les avons posées à près de 5 000 enfants, parents et enseignants dans 9 pays du monde. Au Bénin, au Cambodge, en Inde, à Madagascar, au Népal, au Niger, en République Dominicaine, au Sénégal et au Vietnam, les interviews conduites nous apportent de précieuses informations pour tenter de mieux cerner les problématiques sur le terrain. **Dans l'espoir qu'elles éclairent différemment les débats actuels sur le futur cadre d'action mondial en faveur de l'éducation.**

SOMMAIRE

CHAPITRE 1. 15 ANS DE MOBILISATION INTERNATIONALE. POUR QUELS RÉSULTATS ?

I. Où en sommes-nous des objectifs internationaux en faveur de l'éducation ?

- I.1. Éducation primaire : des bonnes et des mauvaises nouvelles
- I.2. L'âge et la durée comptent
- I.3. Peu de perspectives après l'éducation primaire

II. Qu'apprennent vraiment les enfants à l'école ?

- II.1. Une crise universelle des apprentissages
- II.2. Les enseignants sont les pivots de la qualité de l'éducation

III. Vers un engagement renouvelé ?

- III.1. OMD et objectifs EPT : une articulation difficile
- III.2. Le déficit de financement de l'éducation
- III.3. Sur quelles bases orienter les futurs objectifs d'éducation ?

CHAPITRE 2. LA PAROLE AUX SANS-VOIX

I. Aperçu des conditions d'accès à une éducation de qualité

- I.1. Scolarisation, entrée tardive, redoublement et abandon scolaire
- I.2. Politique de gratuité et frais de scolarité
- I.3. Situation et distance de l'école
- I.4. Niveau d'éducation des parents et implication parentale dans l'éducation

II. Perceptions des acteurs sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages

- II.1. Le rôle des enseignants dans l'amélioration de la qualité de l'éducation
- II.2. L'environnement d'apprentissage et d'enseignement

III. Mesures pour améliorer l'accès et la qualité de l'éducation proposées par les enfants, les parents et les enseignants

CHAPITRE 3. QUELLES PISTES D'ACTION POSSIBLES POUR L'ÉDUCATION POST-2015 ?

I. Diminuer les coûts directs et indirects de l'éducation pour encourager l'accès et le maintien à l'école des enfants les plus défavorisés

II. Lutter contre le retard accumulé par les enfants à l'école

III. Améliorer sur tous les plans l'environnement scolaire des enfants

IV. Implication des parents : améliorer l'environnement familial des enfants

V. Revaloriser le métier d'enseignant

VI. L'importance de la langue : des politiques linguistiques claires et pertinentes

CHAPITRE 1

15 ANS DE MOBILISATION INTERNATIONALE — POUR QUELS RÉSULTATS ?

Constat global et grandes tendances

En avril 2000, les chefs d'État et de gouvernement ont renouvelé leur engagement en faveur de l'**Éducation pour Tous** en adoptant, à Dakar, six objectifs en faveur de l'éducation. Quelques mois plus tard, près de 200 chefs d'État et de gouvernement étaient réunis à New York et signaient la **Déclaration du Millénaire pour le développement**, identifiant huit objectifs de développement à atteindre d'ici 2015, dont deux concernaient l'éducation.

**DEPUIS 1999, 50 MILLIONS D'ENFANTS
SUPPLÉMENTAIRES SONT ENTRÉS À L'ÉCOLE.**

À quelques mois de l'échéance, le bilan de l'éducation est cependant mitigé. Certes, de plus en plus d'enfants accèdent à l'éducation, terminent un cycle complet d'éducation primaire et accèdent à l'enseignement secondaire. Ainsi, depuis 1999, 50 millions d'enfants supplémentaires ont été scolarisés^[1]. La suppression des frais d'inscription, la construction d'écoles, le recrutement d'enseignants ont joué un rôle moteur dans l'accès des enfants à l'école. **Pourtant, 57 millions d'enfants d'âge primaire et 63 millions d'adolescents d'âge secondaire restent privés d'éducation.**

[1] Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012 – Jeunes et compétences : l'éducation au travail, UNESCO 2012.



© Olivier Harrassowski



© Pascale Théophile



I. Où en sommes-nous des objectifs internationaux en faveur de l'éducation ?

[Tableau 1] Objectifs de l'EPT et deux OMD sur l'éducation

Objectifs de l'Education pour Tous (EPT)	Objectifs du Millénaire pour le développement
Objectif 1 Protection et éducation de la petite enfance	Objectif 2 Donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires
Objectif 2 École primaire gratuite et obligatoire pour tous	
Objectif 3 Accès à des connaissances pour la vie courante	
Objectif 4 Améliorer l'alphabétisation des adultes de 50%	Objectif 3 Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire
Objectif 5 Égalité entre les sexes dans le primaire et le secondaire	
Objectif 6 Améliorer la qualité de l'éducation sous tous ses aspects	

250 MILLIONS D'ENFANTS ET D'ADOLESCENTS NE SAVENT NI LIRE, NI ÉCRIRE, NI COMPTER MÊME LORSQU'ILS SONT ALLÉS 4 ANS À L'ÉCOLE.



Depuis 2000, les six objectifs de Dakar et les deux objectifs du Millénaire relatifs à l'éducation – les objectifs numéro 2 et numéro 3 – ont constitué le cadre d'action et d'analyse des progrès accomplis et des efforts à produire. De fait, les efforts ont surtout concerné l'éducation primaire, **limitant quelque peu l'amplitude du mouvement de l'Éducation pour Tous.**

Mais depuis 2010, le nombre d'enfants non scolarisés n'a diminué que de 3,8 millions, soit 6,6%, ce qui montre que **les efforts ont clairement ralenti.** Par ailleurs, 250 millions d'enfants et d'adolescents ne savent ni lire, ni écrire, ni compter, même lorsqu'ils sont allés 4 ans à l'école^[2]. Pour les acteurs de l'éducation, le défi est double. Les objectifs ne seront pas atteints sans action concrète en faveur de l'accès à l'éducation, dès le plus jeune âge, des enfants issus des familles les plus marginalisées. Dans le même temps, il est vital de développer une éducation de qualité, permettant aux enfants et aux jeunes d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires à leur insertion économique et sociale, et au développement durable.

[2] Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4 – Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous, UNESCO 2014.

1. 1.

Éducation primaire : des bonnes nouvelles...

Entre 1999 et 2011, le nombre d'enfants d'âge primaire non scolarisés a été quasiment divisé par deux³, tombant de 107 millions à 57 millions. **On observe toutefois un net ralentissement des progrès.** Alors qu'entre 1999 et 2004, le nombre d'enfants non scolarisés a diminué de 6,8 millions par an, il n'a baissé que de 3,4 millions par an entre 2004 et 2008, et de seulement 1,9 million par an pour les années 2010 et 2011. Autrement dit, si le nombre d'enfants non scolarisés continue de décroître, il diminue cependant de plus en plus lentement, jusqu'à presque stagner. Ainsi, selon l'UNESCO, si le rythme auquel le nombre d'enfants non scolarisés demeure identique à celui des deux dernières années, ce sont 53 millions d'enfants qui devraient encore être exclus de l'éducation primaire cette année, bien loin des objectifs fixés.

Certains pays ont cependant enregistré des progrès considérables. Ainsi, au Laos, au Rwanda et au Vietnam, le nombre d'enfants non scolarisés a reculé de 85%⁴. Au Laos, ce chiffre est ainsi passé de 123 000 en 2006 à 19 000 en 2011. Le Rwanda a connu une baisse de 93%, le nombre d'enfants privés d'éducation primaire passant de 273 000 en 2006 à 20 000 en 2011, tandis qu'au Vietnam on compte désormais 39 000 enfants privés d'éducation contre 439 000 en 2006. En termes absolus, la palme revient à l'Inde où le nombre d'enfants non scolarisés est passé de près de 6,2 millions en 2006 à 1,7 million en 2011, 96% des enfants d'âge primaire ayant désormais accès à l'éducation⁵.

Ces progrès témoignent de la **capacité des pays à mettre en place des politiques permettant un accès à l'éducation primaire pour tous les enfants.** L'inscription dans la loi du droit à l'éducation, voire dans la Constitution comme cela a été le cas à Madagascar, la suppression des frais de scolarité, l'investissement dans les infrastructures, l'élargissement de l'âge de la scolarité obligatoire et l'accélération du recrutement des enseignants sont **autant de mesures** ayant permis à plus d'enfants de bénéficier d'une éducation primaire, d'y achever un cycle complet d'études et d'accéder à l'enseignement secondaire.

EN INDE, LE NOMBRE D'ENFANTS NON SCOLARISÉS EST PASSÉ DE PRÈS DE 6,2 MILLIONS EN 2006 À 1,7 MILLION EN 2011, 96% DES ENFANTS D'ÂGE PRIMAIRE AYANT DÉSORMAIS ACCÈS À L'ÉDUCATION.



© Vianco Martinez

[3] *Op. cit.*, UNESCO 2014.

[4] *Ibid.*

[5] *Annual Status Education Report 2013*, Aser Centre 2014.

... et des mauvaises nouvelles

Malheureusement, il n'y a pas que des bonnes nouvelles. Tout d'abord, dans certains pays, le nombre d'enfants non scolarisés non seulement ne diminue plus, mais augmente. C'est le cas en Thaïlande, au Nigeria, en Afrique du Sud ou encore au Paraguay (voir Tableau 2). **Certains de ces pays connaissent un conflit ou une insécurité latente pouvant expliquer ce recul de l'accès à l'éducation.** En effet, en 2013, près de la moitié des enfants privés d'éducation primaire vivait dans un pays touché par un conflit ou une instabilité chronique, contre 42% en 2012.

Le rapport *Education under attack*⁶ précise également **qu'entre 2009 et 2013, près de 10 000 attaques ont été enregistrées contre l'éducation – qu'il s'agisse d'écoles ayant été prises pour cibles, de lieux d'éducation transformés en bases-arrière des groupes armés ou encore d'attaques ciblées contre les élèves, les enseignants ou les autres personnels d'éducation.** Ces attaques peuvent avoir des conséquences à long terme, bien après la résolution des situations de conflit ou d'insécurité. Le manque de moyens, et parfois de volonté politique pour reconstruire des écoles, recruter de nouveaux enseignants, promouvoir un curriculum adapté, peut ainsi empêcher une génération entière d'enfants d'accéder à l'éducation.

Par ailleurs, sur les 57 millions d'enfants d'âge primaire privés d'éducation, 23% ont abandonné l'école avant la fin du cycle primaire et 28% y accéderont avec plusieurs années de retard. Mais près de la moitié d'entre eux n'iront jamais à l'école⁸. **Ce sont ainsi près de 27 millions d'enfants qui ne pourront jamais accéder aux compétences de base, notamment à la lecture et à l'écriture.** Ce chiffre témoigne de la difficulté constante d'amener certains enfants à accéder à l'éducation. Par exemple, en Afrique subsaharienne, **42% des élèves quittent l'école précocement, un élève sur six quittant l'école avant la deuxième année de scolarisation**⁹.

EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE, 42% DES ÉLÈVES QUITTENT L'ÉCOLE PRÉCOCÉMENT, UN ÉLÈVE SUR SIX ABANDONNANT AVANT LA DEUXIÈME ANNÉE.



[Tableau 2] Les dix pays affichant l'augmentation la plus importante en termes relatifs du nombre d'enfants non scolarisés⁷

	2006	2011	Variation (%)
Paraguay	57 000	136 000	139
Colombie	206 000	435 000	112
Thaïlande	387 000	611 000	58
Nigeria	7 150 000	10 542 000	47
Érythrée	295 000	422 000	43
Gambie	65 000	86 000	33
Afrique du sud	519 000	679 000	31
Libéria	325 000	386 000	19
Mauritanie	113 000	131 000	16
Yémen	853 000	949 000	11

SUR LES 57 MILLIONS D'ENFANTS D'ÂGE PRIMAIRE PRIVÉS D'ÉDUCATION, 23% ONT ABANDONNÉ L'ÉCOLE AVANT LA FIN DU CYCLE PRIMAIRE ET 28% Y ACCÉDERONT AVEC PLUSIEURS ANNÉES DE RETARD.

[6] *Education under Attack Report*, Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA) 2014.

[7] Op. cit., UNESCO 2014.

[8] *Recueil des données mondiales sur l'éducation 2012, Opportunités perdues : Impact du redoublement et du départ prématuré de l'école*. Institut de statistique de l'UNESCO 2012.

[9] Ibid.

1. 1.

... et des mauvaises nouvelles

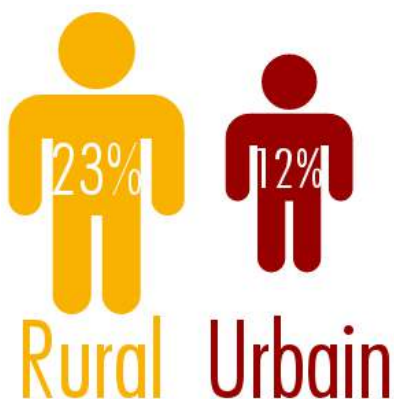
Malgré les politiques de gratuité mises en place et les améliorations évidentes concernant l'accessibilité des infrastructures scolaires – les enquêtes menées par Aide et Action International montrent que les écoles se situent en général à moins de 20 minutes à pied du domicile des enfants –, une proportion importante d'enfants d'âge primaire ne parvient toujours pas à bénéficier d'une éducation de qualité, ce qui démontre **la persistance de formes durables d'exclusion de l'éducation**.

En d'autres termes, les politiques publiques d'éducation mises en place depuis 2000 ont certes permis d'accroître l'accès à l'éducation pour une majorité d'enfants, et il faudrait certainement s'en féliciter si elles n'avaient pas **échoué à faire progresser la situation des groupes exclus ou marginalisés, faute de politiques adaptées et d'indicateurs ciblés** sur la mesure des progrès les concernant. De fait, les inégalités d'accès à une éducation de qualité demeurent très fortes.

SELON UNE ÉTUDE MENÉE DANS HUIT PAYS EN DÉVELOPPEMENT, LES DÉPENSES EXTRASCOLAIRES REPRÉSENTENT PRÈS DE 15% DES DÉPENSES DES MÉNAGES.



[Illustration 1] Pourcentage de garçons déscolarisés dans le monde



DANS LE MONDE, 93 MILLIONS D'ENFANTS DE MOINS DE 14 ANS VIVENT AVEC UN HANDICAP MODÉRÉ OU SÉVÈRE.



Au niveau global, **les principaux facteurs susceptibles d'influencer l'accès à l'éducation sont le lieu de résidence des enfants et le niveau de revenu des familles**. À l'échelle mondiale, 20% des garçons d'âge primaire et 21% des filles sont exclus de l'éducation, mais c'est le cas de 23% des garçons vivant en zone rurale (contre 12% de ceux vivant en zone urbaine) et de 31% des enfants issus de familles vivant sous le seuil de pauvreté (contre 9% de ceux issus de familles avec un niveau de revenus confortable)¹⁰.

En effet, même si bon nombre de pays ont supprimé les frais de scolarité, de nombreux frais indirects subsistent, comme l'achat d'uniformes et de fournitures, voire des « frais invisibles », comme le complément de salaire versé à l'enseignant, la cotisation à l'association de parents d'élèves et/ou au comité de gestion, les frais de récréation, etc. Dès lors, ils contribuent **à peser un peu plus sur le coût de l'éducation** et à en hypothéquer l'accès pour les enfants des familles les plus pauvres. Ainsi, selon une étude de l'UNESCO menée dans huit pays en développement, **les dépenses extrascolaires représentent près de 15% des dépenses des ménages**¹¹.

[10] K. Watkins, *Too Little Access, Not Enough Learning: Africa's Twin Deficit in Education*, Janvier 2013, Brookings. Consulté le 06/03/2014.

[11] Op. cit., UNESCO 2012.

... et des mauvaises nouvelles

Si la parité dans l'enseignement s'est également améliorée, elle est là encore susceptible de cacher une réalité plus complexe. En 2011, 54% des enfants non scolarisés étaient des filles. Le nombre de filles non scolarisées dans l'enseignement primaire est passé de 58,9 millions en 2000 à 30,7 millions en 2012. Et sur les 161 pays pour lesquels les données sont disponibles, 63% ont atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire en 2012, contre 57% en 1999.

Cependant, **certains pays ont vu s'accroître le nombre de filles non scolarisées, de 100 000 au Pakistan et de 30 000 au Yémen.** Par ailleurs, 25% des jeunes femmes n'ont toujours pas achevé un cycle complet d'éducation primaire^[12]. L'accès à l'éducation des filles ne permet donc pas à lui seul d'évaluer une éventuelle amélioration de leur situation. Dans le nord du **Nigeria**, les filles de l'ethnie Hausa restent en moyenne moins d'un an à l'école^[13]. Et dans de nombreux pays, les filles sont toujours l'objet de discriminations, y compris dans les salles de classe^[14]. Les violences de genre constituent l'un des freins essentiels, bien que méconnu, à l'éducation des filles^[15].

**DANS LE MONDE, 100 MILLIONS
DE JEUNES FEMMES SONT INCAPABLES
DE LIRE UNE SIMPLE PHRASE EN LIEN
AVEC LA VIE COURANTE.**

Les enfants vivant avec un handicap font eux aussi face à des inégalités et aux discriminations, d'autant que peu de pays disposent de politiques spécifiques concernant leur accès à l'éducation. Selon l'Unicef, 93 millions d'enfants de moins de 14 ans dans le monde vivent avec un handicap modéré ou sévère^[16]. **Le manque d'accès aux installations, l'insuffisance des fournitures et de services adéquats et nécessaires à leurs apprentissages, l'absence de formation spécifique pour les enseignants ainsi que les croyances et les perceptions liées au handicap constituent autant de freins à l'éducation pour ces enfants.**

Selon une revue de la littérature réalisée par l'Organisation mondiale de la Santé dans 51 pays^[17], **seuls 51% des garçons et 42% des filles en situation de handicap terminent un cycle complet d'études primaires.** Au **Burkina Faso** par exemple, les enfants en situation de handicap présentent 2,5 fois plus de risques que les autres de ne pas aller à l'école : 40% des enfants de 7 à 12 ans présentant un handicap physique y vont contre seulement 10% de ceux présentant un trouble auditif ou de la parole^[18]. En **Irak**, 10% des enfants âgés de 6 à 9 ans, ne présentant pas de risque de handicap, n'avaient jamais été scolarisés en 2006, contre 19% des enfants présentant un risque de troubles de l'audition et 51% de ceux présentant un risque plus élevé de handicap mental^[19].

[12] Op. cit., UNESCO 2014.

[13] Op. cit., K. Watkins.

[14] *Because I'm a girl*, Plan international 2012.

[15] Voir C. Sedel, « Les freins institutionnels, budgétaires et politiques à la scolarisation des filles », Rapport de synthèse sur quatre pays (Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Mauritanie, Niger), Unicef BRAOC, décembre 2013 et M. Devers, P. É. Henry, É. Hofmann et H. Benabdallah, *Les violences de genre en milieu scolaire en Afrique subsaharienne francophone*, Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats, 2012.

[16] *La Situation des enfants dans le monde 2013 : Les enfants handicapés*, Unicef 2013.

[17] *Rapport mondial sur le handicap 2011*, OMS et Banque mondiale, p.206.

[18] *Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous 2010 – Atteindre les marginalisés*, UNESCO 2010.

[19] Op. cit., UNESCO 2014.

1. 1.

... et des mauvaises nouvelles

Ces inégalités d'accès à des opportunités éducatives de qualité empêchent l'exercice du droit fondamental à l'éducation et menacent le développement économique de nombreux pays en développement. Si tous les enfants bénéficiaient d'un accès à l'éducation sur un pied d'égalité, c'est-à-dire sans que leur lieu de vie, le niveau de revenu de leur famille, la langue qu'ils parlent ou encore le fait d'être une fille ou un garçon n'ait d'impact sur leurs possibilités d'accéder à une éducation de qualité, le niveau de revenu par habitant par an pourrait augmenter de 23% au cours des 40 prochaines années²⁰. Selon l'étude menée par l'institut Results for Development dans **six pays en développement** – Mali, Yémen, Bangladesh, Inde, République démocratique du Congo et Côte d'Ivoire – **le Produit Intérieur Brut pourrait augmenter de 7% si tous les enfants non scolarisés accédaient à l'éducation primaire**²¹.

[20] Op. cit., UNESCO 2014.

[21] N. Burnett, A. Guison-Dowdy et M. Thomas. *Exclusion from Education: the economic cost of out-of-school children*. Results for Development/Educate a Child, 2013.

AU BURKINA FASO, LES ENFANTS

**EN SITUATION DE HANDICAP PRÉSENTENT
2,5 FOIS PLUS DE RISQUES QUE LES AUTRES
DE NE PAS ALLER À L'ÉCOLE.**



© Sandrine Assouline

Les plus vulnérables



Les **filles** sont moins susceptibles d'aller à l'école mais les **garçons** sont plus susceptibles de redoubler ou d'abandonner.

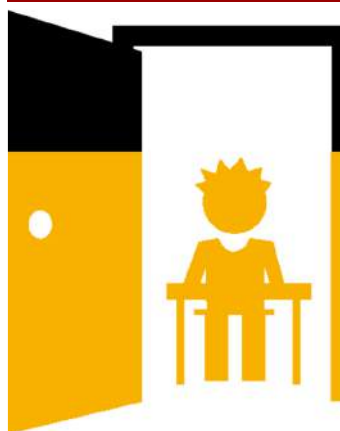


Les **enfants plus jeunes que la normale** sont susceptibles de redoubler, les **enfants plus âgés** sont susceptibles d'abandonner.



Les **enfants pauvres des milieux ruraux** sont plus susceptibles de redoubler ou d'abandonner.

[Illustration 2] Résultats du Annual Status Education Report 2013 - Inde



71%

des enfants inscrits au primaire en Inde étaient **effectivement présents** à l'école, contre 74% en 2009.

1. 2.

L'âge et la durée comptent

PLUS DE LA MOITIÉ DES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE DANS LE MONDE NE BÉNÉFICIENT PAS DES PROGRAMMES POUR LA PETITE ENFANCE.



Pour tous ces enfants exclus comme pour tous les autres, l'accès à une éducation de qualité dès leur plus jeune âge est une condition essentielle du futur développement des individus. Certes, **depuis 1999, le nombre d'enfants bénéficiant de programmes de soin et d'éducation de la petite enfance a augmenté de moitié**. Plus de la moitié des enfants d'âge préscolaire dans le monde n'en bénéficient pas. **Le statut économique des familles, là encore, en détermine fortement l'accès**. Au **Nigeria** par exemple, deux tiers des enfants issus des familles appartenant au quintile supérieur de la population (c'est-à-dire les 20% les plus riches) bénéficient de ces programmes, alors que c'est le cas de seulement 10% des enfants issus des familles appartenant au quintile inférieur (c'est-à-dire les 20% les plus pauvres).

Le sous-investissement est l'une des raisons principales de ce faible accès aux programmes d'éducation de la petite enfance puisque **moins de 10% du budget national alloué à l'éducation leur est consacré**. Par exemple, le **Niger** et le **Népal** consacrent à peu près 0,1% de leur PNB^[22] à l'éducation de la petite enfance, tandis que **Madagascar et le Sénégal y consacrent 0,02% de leur PNB**.

[22] PNB : Produit National Brut.

[23] *Recueil des données mondiales sur l'éducation 2010, Édition spéciale sur l'égalité entre les sexes*, Institut de statistique de l'UNESCO 2010.

[24] Le taux net d'admission établit le rapport entre les élèves inscrits ayant l'âge officiel d'entrer à l'école et l'ensemble de la population du même âge pour une année scolaire donnée. Le taux net d'admission dans le primaire permet ainsi d'évaluer la capacité d'un pays à scolariser les enfants d'âge primaire.

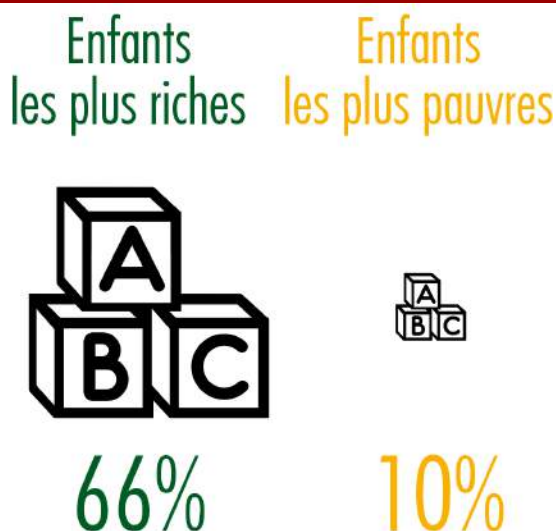
[25] *Op. cit.*, UNESCO 2014.

[26] *Because I'm a girl*. Plan international 2012.

Les enfants bénéficiant de ces actions présentent un **meilleur statut nutritionnel**, sont **davantage vaccinés** et, en moyenne, accèdent plus facilement à l'éducation primaire. Le fait d'entrer à l'école à l'âge requis – en fonction des obligations ou normes mises en place au niveau national – a un **impact positif sur la probabilité d'achever un cycle complet d'études primaires**^[23]. On constate pourtant que de 1999 à 2011, le taux net d'admission^[24] dans le primaire n'a que légèrement augmenté, passant de 81% à 86%, bien que certains pays soient parvenus à obtenir des résultats bien meilleurs, comme l'**Éthiopie** par exemple, où le taux net d'admission primaire est passé de 23% en 1999 à 94% en 2011^[25].

Le fait d'entrer à l'école à l'âge requis a une **importance toute particulière pour les filles**. Compte tenu du rôle domestique et reproductif qui leur est encore attribué, les filles sont **souvent retirées de l'école à l'âge de la puberté**. Si elles entrent à l'école avec un, deux ou trois ans de retard, elles sont alors plus susceptibles d'être retirées de l'école au bout de deux ou trois ans, c'est-à-dire avant d'avoir achevé un cycle complet d'éducation primaire et d'avoir acquis les connaissances et compétences de base dont elles auront besoin pour leur vie future^[26].

[Illustration 3] Bénéficiaires de programmes pour la petite enfance - Nigeria

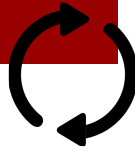


1. 2.

L'âge et la durée comptent

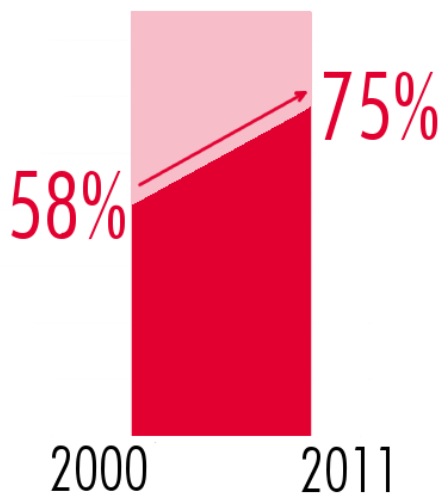
Le taux de redoublement a également un impact sur le fait que les enfants aillent au bout du cycle primaire. De **nombreuses études qualitatives confirment ainsi une intuition empirique** : quel intérêt les familles peuvent-elles avoir à envoyer les enfants à l'école lorsque ces derniers redoublent une, voire plusieurs classes, et que le redoublement est perçu comme dû à un « mauvais niveau scolaire » ou à un « manque d'aptitudes » de l'enfant ?

32,2 MILLIONS D'ENFANTS DU PRIMAIRE ONT REDOUBLÉ EN 2010.



Entre 2000 et 2010, en moyenne, le taux de redoublement a diminué de 7%^[27]. Mais **dans de nombreux pays, il reste une pratique courante, quasiment un passage obligé et banal pour de nombreux enfants**. Au **Burundi** et au **Togo** par exemple, les enfants entrant en première année du primaire sont, en moyenne, amenés à redoubler au moins une classe au cours de leur scolarité, et restent en moyenne deux à trois ans à l'école^[28].

[Illustration 4] Taux d'achèvement dans le primaire - monde



[27] Op. cit., Recueil des données mondiales 2010.

[28] Ibid.

[Illustration 5] L'importance de l'achèvement scolaire



En 2011, **plus d'un enfant sur quatre** n'atteignait pas la fin du primaire.

Le taux d'abandon scolaire justement n'a que peu évolué depuis 1999. En 2011, plus d'un enfant sur quatre n'atteignait pas la dernière année du primaire^[29]. Certaines régions du monde enregistrent même une baisse du taux d'achèvement en primaire, comme en Afrique subsaharienne où la proportion d'enfants scolarisés atteignant la dernière année du primaire est passée de 58% en 1999 à 56% en 2010, tandis qu'en **Asie du Sud et de l'Ouest, moins des deux tiers des enfants scolarisés atteignent la dernière année**. Selon le Partenariat Mondial pour l'Éducation, si l'on s'intéresse uniquement aux pays en développement partenaires de l'initiative^[30], le taux moyen d'achèvement dans le primaire est passé de 58% en 2000 à 75% en 2011, ce qui témoigne d'une réelle volonté politique de ces pays d'améliorer les capacités et opportunités des enfants de terminer un cycle complet d'études primaires^[31].

[29] Results for Learning Report 2013 – Facing the challenges of data, financing and fragility. Partenariat Mondial pour l'Éducation, Novembre 2013, p.79. Consulté le 24/04/2014.

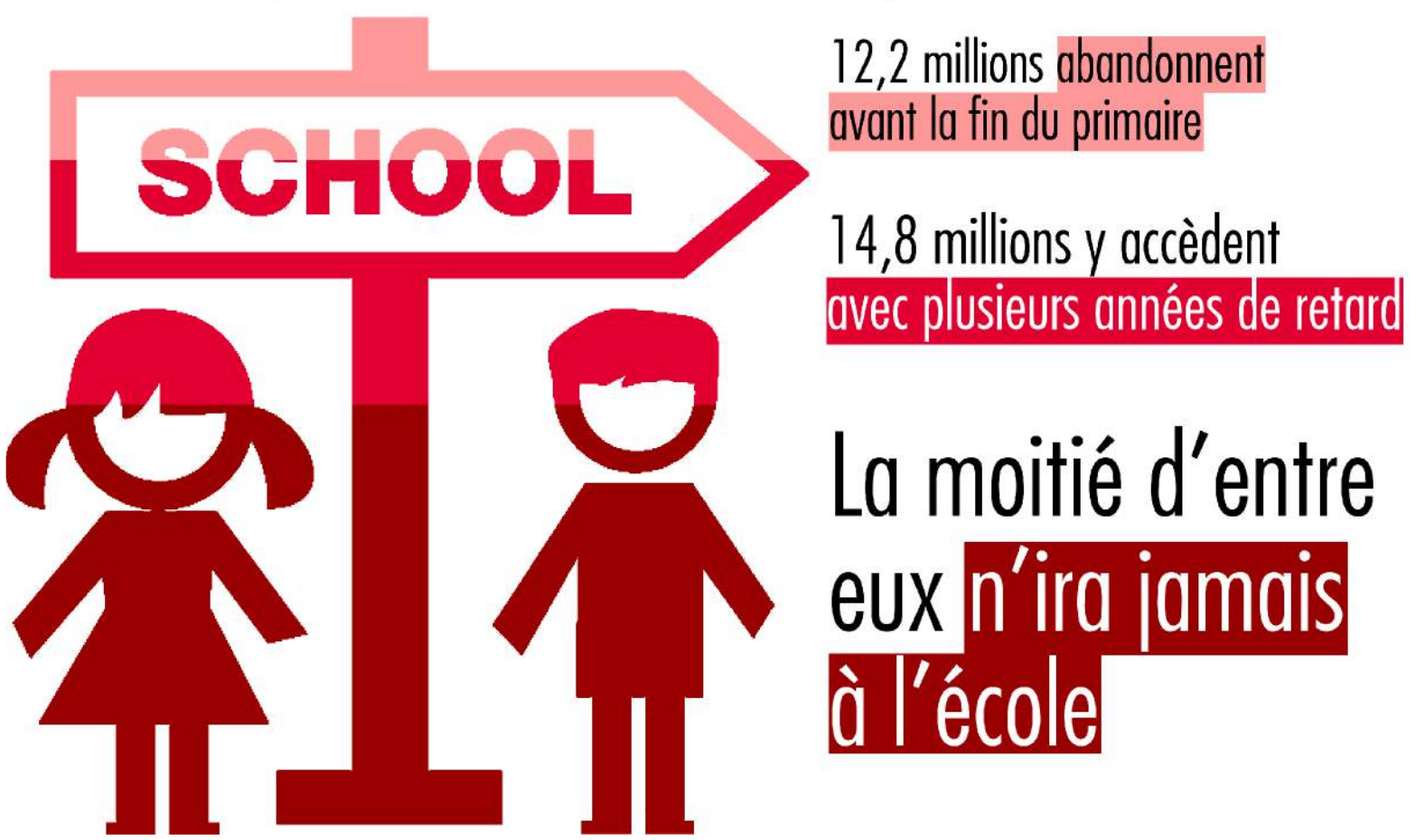
[30] 59 pays en développement sont partenaires de l'initiative : Afghanistan, Albanie, Bénin, Bhoutan, Burkina Faso, Burundi, Cambodge, Cameroun, République centrafricaine, Tchad, Comores, République démocratique du Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Géorgie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Guyane, Haïti, Honduras, Kenya, Laos, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritanie, Moldavie, Mongolie, Mozambique, Népal, Nicaragua, Niger, Nigeria, Ouganda, Ouzbékistan, Pakistan, Papouasie-Nouvelle Guinée, République kirghize, Rwanda, Sao Tomé et Príncipe, Sénégal, Sierra Leone, Somalie, Soudan du Sud, Soudan, Tadjikistan, Tanzanie, Timor-Leste, Togo, Vietnam, Yémen, Zambie, Zimbabwe.

[31] Op. cit., Results for Learning Report 2013.

1. 2.

L'âge et la durée comptent

57 millions d'enfants privés d'éducation primaire



SCHOOL

12,2 millions abandonnent
avant la fin du primaire

14,8 millions y accèdent
avec plusieurs années de retard

La moitié d'entre
eux n'ira jamais
à l'école

1. 3.

Peu de perspectives après l'école primaire

Bien sûr, il faut se réjouir et saluer les efforts réalisés pour permettre à un plus grand nombre d'enfants d'accéder à la première ainsi qu'à la dernière année de l'enseignement primaire. Mais reste à savoir ce que les enfants feront après avoir terminé un cycle complet d'études primaires. Cette question est particulièrement importante pour les familles et les enfants. En effet, à quoi bon faire des sacrifices pour supporter les frais liés à l'éducation primaire si les enfants doivent arrêter leurs études après la dernière année ? **Les familles comprennent parfaitement qu'achever un cycle complet d'études primaires n'est nullement suffisant pour permettre à leurs enfants d'accéder à l'avenir qu'elles espèrent pour eux** – un bon emploi (de préférence dans une administration), la réussite, une meilleure vie. Si les enfants ne peuvent accéder à l'enseignement secondaire, les familles font souvent le choix de les retirer de l'école plus tôt que prévu, malgré les bienfaits de l'éducation primaire.

63 MILLIONS D'ADOLESCENTS NE SONT PAS SCOLARISÉS, QUE CE SOIT DANS LE PRIMAIRE OU LE SECONDAIRE.

À l'heure actuelle, 63 millions d'adolescents de 12 à 15 ans ne sont pas scolarisés – que ce soit dans l'enseignement primaire ou secondaire. Selon le Partenariat Mondial pour l'Éducation, **les enfants ont aujourd'hui plus de chances de pouvoir accéder au premier cycle de l'enseignement secondaire³²**. Ces progrès démontrent la prise de conscience effectuée par de nombreux pays : la transition d'un niveau à un autre du système éducatif est un signe important envoyé aux populations en même temps qu'un besoin essentiel pour le développement économique.

[32] *Op.cit.*, Partenariat Mondial pour l'Éducation, Novembre 2013.

[33] Le taux de transition du primaire au secondaire mesure le pourcentage d'enfants en dernière année du primaire qui accèdent effectivement au secondaire.

[34] *Op. cit.*, UNESCO 2014.

[35] *Op. cit.*, UNESCO 2014.

L'enseignement secondaire n'est bien sûr pas le seul à pouvoir doter les jeunes des connaissances et compétences dont ils auront besoin pour leur insertion économique et sociale. Toutefois, les différents acteurs de l'éducation continuent d'y accorder une importance prépondérante. **Or, les taux de transition du primaire au secondaire³³ demeurent faibles** (voir Tableau 3). En Afrique subsaharienne, sur 33 pays pour lesquels les données sont disponibles, **14 affichent un taux de transition du primaire au secondaire inférieur à 70%**.

Les ensembles régionaux laissent par ailleurs apparaître de grandes disparités. En Asie du Sud et de l'Ouest par exemple, le taux de transition du primaire au secondaire atteint en moyenne 93%, mais il est de 98% au **Sri Lanka** contre seulement 73% au **Pakistan³⁴**. Le taux de transition du primaire au secondaire ne permet d'évaluer que la proportion d'élèves en dernière année du primaire rejoignant effectivement l'enseignement secondaire ; **il ne tient donc pas compte des enfants qui n'ont jamais bénéficié d'une éducation primaire, de ceux qui sont rentrés en retard ou qui ont abandonné l'école avant d'avoir atteint la dernière année du primaire.**

[Tableau 3] Taux de transition du primaire vers le secondaire (%) et proportion des effectifs du secondaire dans l'enseignement technique et professionnel (%)³⁵

	Total	Filles	Garçons	%
Afrique subsaharienne	71	...	...	7,9
Am. du Nord et Europe	99	99	99	13,6
Am. latine et Caraïbes	94	93	95	9,6
Asie centrale	99	98	99	13
Asie du sud et de l'ouest	93	96	89	1,8
Asie du l'est et du Pacifique	93	94	92	17,3
États arabes	94	96	92	9,5
Europe centrale et de l'est	98	97	99	21,1

1. 3.

Peu de perspectives après l'école primaire

Si l'on considère globalement la situation de l'enseignement dans le monde, le nombre d'enfants scolarisés a augmenté d'un tiers, **passant de près de 320 millions d'élèves en 1999 à près de 440 millions en 2011**^[36]. Si les deux tiers des jeunes dans le monde accèdent désormais à l'enseignement secondaire, ils ne sont que 41% en Afrique subsaharienne et 59,6% en Asie du Sud et de l'Ouest.

Au Sénégal par exemple, 78,5% des jeunes de 15 à 19 ans ont quitté l'école avant d'avoir terminé le premier niveau de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, une très faible proportion de ces jeunes bénéficie d'un enseignement technique et professionnel : ils représentent 1,8% des effectifs de l'enseignement secondaire en Asie du Sud et de l'Ouest et 7,9% en Afrique subsaharienne.

Au cours des 15 dernières années, peu d'opportunités de formation professionnelle ont été offertes aux jeunes, alors qu'ils incarnent un réel potentiel de changement en terme de développement. Et pour preuve : actuellement, 621 millions de jeunes de 15 à 24 ans ne suivent pas d'études ni de formation, n'ont pas d'emploi et, **signe d'une désespérance qui devrait appeler à une prise de conscience rapide, n'en cherchent pas**^[37]. Pour tous ces jeunes, et pour tous ceux encore scolarisés mais qui ne font pas les apprentissages qui leur permettraient de s'insérer économiquement et socialement, quelles sont les voies alternatives proposées ?

330 MILLIONS DE JEUNES ENTRERONT SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL DANS 15 ANS.



621 MILLIONS DE JEUNES DE 15 À 24 ANS NE SUIVENT PAS D'ÉTUDES NI DE FORMATION, N'ONT PAS D'EMPLOI ET N'EN CHERCHENT PAS.



À vrai dire, elles sont (trop) peu nombreuses : les systèmes d'enseignement supérieur des pays en développement s'avèrent inefficaces, tandis que les structures de formation professionnelle affrontent au moins deux défis : d'une part, **le manque de financement** et d'autre part, **le manque d'adéquation entre l'offre de formation et la demande économique de main-d'œuvre**. La question est d'autant plus cruciale quand on sait que **parmi les 197 millions de chômeurs en 2013, 40% étaient des jeunes de 15-24 ans**^[38]. La croissance démographique, en particulier en Afrique, exerce une pression de plus en plus forte sur les secteurs sociaux et les biens publics (notamment l'éducation et la santé), non seulement en termes de capacités à faire face à la demande (salles de classes, enseignants, etc.), mais aussi en termes d'offres d'emploi.

197 MILLIONS DE PERSONNES ÉTAIENT AU CHÔMAGE EN 2013 - PARMI ELLES, 40% ÉTAIENT DES JEUNES DE 15 À 24 ANS.



[36] Op. cit., UNESCO 2014.

[37] Rapport sur le développement dans le monde 2013. Emplois, Banque mondiale 2012.

[38] Tendances mondiales de l'emploi 2013 : Surmonter une nouvelle crise de l'emploi (Résumé). Organisation Internationale du Travail (OIT) 2013.



II. Qu'apprennent vraiment les enfants à l'école ?

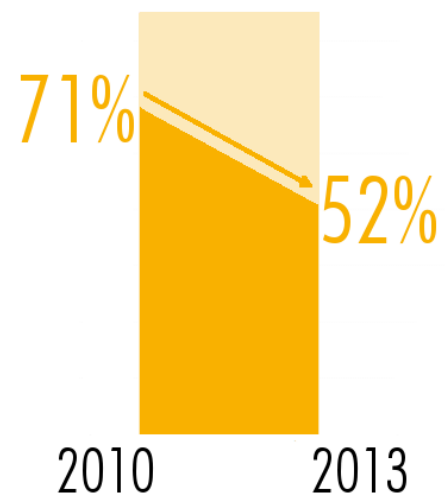
Force est de constater que l'essentiel des efforts et des réflexions concernant l'éducation s'est, depuis les années 2000, concentré sur l'accès à l'éducation primaire. **Mais l'attention portée à la qualité de l'éducation, et plus encore aux apprentissages que font les enfants, est tout à faite récente.** Depuis deux ans, l'échéance de 2015 approchant, de nombreuses organisations internationales et groupes de réflexion s'inquiètent donc de savoir si les enfants apprennent quelque chose à l'école, ce qu'ils y apprennent et si ces apprentissages leur seront effectivement utiles pour leur vie future.

Selon l'UNESCO, 650 millions d'enfants d'âge scolaire sont effectivement scolarisés, mais **120 millions d'entre eux n'atteignent pas la 4^{ème} année du primaire et 130 millions restent à l'école sans pouvoir y faire les apprentissages de base.** Au total donc, 250 millions d'enfants et de jeunes ne savent ni lire ni écrire, même après avoir passé quatre années à l'école.

250 MILLIONS D'ENFANTS ET DE JEUNES NE SAVENT NI LIRE NI ÉCRIRE, MÊME APRÈS AVOIR PASSÉ QUATRE ANNÉES À L'ÉCOLE.



[Illustration 6] Inde : pourcentage des enfants en 5^{ème} année du primaire capables de résoudre une soustraction à deux chiffres



2. 1.

Une crise universelle des apprentissages

Selon le *Baromètre des apprentissages en Afrique*³⁹, un tiers des enfants couverts par l'étude – soit 23 millions d'élèves – obtiennent des scores inférieurs au niveau minimal requis. De fortes disparités apparaissent selon les pays. En **Éthiopie**, au **Nigeria** et en **Zambie** par exemple, plus de la moitié des enfants en 4^{ème} et 5^{ème} année du primaire ont des résultats inférieurs au niveau minimal requis, et pour sept pays ayant participé à l'étude, on observe que 40% des enfants ne maîtrisent pas ce même niveau. Mais si l'on ajoute à cela les millions d'enfants qui ne sont jamais allés à l'école et les millions d'autres qui ont quitté l'école avant d'atteindre la 4^{ème} ou 5^{ème} année du primaire, **le nombre d'enfants d'âge scolaire maîtrisant les apprentissages minimaux requis est encore plus faible.**

Au **Malawi** par exemple, non seulement la moitié des enfants scolarisés en 5^{ème} année du primaire ne maîtrisent pas les apprentissages de base en calcul, écriture et lecture, mais la moitié des enfants ayant été scolarisés en 1^{ère} année du primaire ont quitté l'école avant la 5^{ème} année⁴⁰. Au total, sur l'ensemble du continent africain, ce sont ainsi 61 millions d'enfants – **un sur deux – qui sont susceptibles d'atteindre l'âge de l'adolescence sans savoir lire, écrire ou compter.**

[39] Le *Baromètre des apprentissages en Afrique* est un outil développé par le Centre pour l'éducation universelle hébergé par la Brookings Institution et *This is Africa*, une revue du Financial Times. Cet outil propose de visualiser la situation de l'éducation en Afrique – une déclinaison de l'outil existe également pour les pays arabes – sur la base de quatre indicateurs que sont : le taux de participation dans l'enseignement, le taux d'achèvement, la qualité de l'éducation et les inégalités éducatives. L'étude couvre 28 pays et 78% de la population d'âge primaire sur le continent.

[40] *Op. cit.*, K. Watkins.

[41] *Annual Status Education Report 2013*, ASER Centre 2014.

AU MOZAMBIQUE ET EN AFRIQUE DU SUD, LES ENFANTS ISSUS DES FAMILLES LES PLUS PAUVRES SONT SEPT FOIS PLUS SUSCEPTIBLES D'ÊTRE PARMI LES 10% D'ÉLÈVES AVEC LE PLUS FAIBLE NIVEAU QUE CEUX DES MÉNAGES LES PLUS RICHES.

En Inde, un rapport annuel sur la situation de l'éducation montre que si 96% des enfants accèdent à l'éducation primaire, **seuls 47% des élèves de 4^{ème} année du primaire sont capables de lire un texte calibré pour des élèves de 2^{ème} année**⁴¹. 52,3% des enfants de 5^{ème} année du primaire en Inde parvenaient à résoudre une soustraction à deux chiffres en 2013, contre 70,8% en 2010.

Le niveau de maîtrise des apprentissages diminue très vite (voir Illustration 4). Le rapport d'Aser⁴¹ témoigne en plus d'une **accélération des inégalités d'apprentissage** entre d'une part les enfants scolarisés dans l'enseignement public et d'autre part ceux scolarisés dans le privé. Les mêmes tendances s'observent en Afrique : au **Mozambique** et en **Afrique du Sud** par exemple, les enfants issus des familles les plus pauvres sont **sept fois plus susceptibles** que ceux des ménages les plus riches d'être parmi les 10% d'élèves avec le plus faible niveau de maîtrise des apprentissages.

EN ÉTHIOPIE, AU NIGERIA ET EN ZAMBIE, PLUS DE LA MOITIÉ DES ENFANTS EN 4^{ÈME} ET 5^{ÈME} ANNÉE DU PRIMAIRE ONT DES RÉSULTATS INFÉRIEURS AU NIVEAU MINIMAL REQUIS.

2. 1.

Une crise universelle des apprentissages

Mais dans un contexte de rareté des financements, le fait qu'un certain nombre d'enfants aillent à l'école sans pour autant réaliser les apprentissages de base représente une perte d'argent que de nombreux pays en développement ne peuvent tout simplement pas se permettre. **129 milliards de dollars US sont ainsi « perdus » chaque année du fait de la non-maîtrise par les élèves des compétences et apprentissages de base**, ce qui représente 10% de l'ensemble des dépenses en faveur de l'éducation dans le monde⁴².

[42] *Op. cit.*, UNESCO 2014.

AU TOTAL, 37 PAYS PERDENT AU MOINS LA MOITIÉ DE CE QU'ILS ONT INVESTI DANS L'ÉDUCATION PRIMAIRE.



DANS 11 PAYS, MOINS DE 50% DES ENSEIGNANTS DISPOSENT D'UNE FORMATION CONFORME AUX STANDARDS NATIONAUX.



Par ailleurs, s'il est souhaitable – et c'est manifestement une avancée nécessaire – de mesurer les apprentissages réalisés par les élèves, notamment en lecture, calcul et écriture, **la qualité de l'éducation ne se résume pas à la seule acquisition de ces apprentissages**. Elle recouvre un ensemble plus complexe et comprend des compétences plus transversales comme la citoyenneté mondiale, la santé ou la protection de l'environnement. Sans parler **d'autres types de compétences – indispensables pour la vie** – comme la capacité à travailler et réfléchir en groupe, la créativité et la capacité d'innovation ainsi que la résolution de problèmes complexes.



2. 2.

Les enseignants sont les pivots de la qualité de l'éducation

Si l'on souhaite que les enfants puissent réaliser les apprentissages de base, cela suppose qu'ils aient accès à une éducation de bonne qualité. Mais qu'est-il enseigné aux enfants ? Qui leur enseigne ? Comment apprennent-ils ? Dans quelles conditions ? Les enseignants jouent un rôle majeur dans les acquisitions que peuvent faire les enfants, **mais l'intérêt qui leur est consacré est assez récent**. Selon l'UNESCO, 4,2 millions doivent être recrutés d'ici 2020 pour permettre à chaque enfant d'âge primaire de bénéficier d'une éducation de qualité. **Les taux d'encadrement – soit le nombre d'élèves par enseignant – sont restés quasiment inchangés depuis 1999, tant au niveau pré-primaire que primaire et secondaire.**

AU KENYA, LES ENSEIGNANTS DE 6^{ÈME} ANNÉE OBTIENNENT MOINS DE 60% DE BONNES RÉPONSES AUX TESTS PRÉVUS POUR LEURS ÉLÈVES.

Or, le niveau de formation des enseignants a un fort impact sur la qualité de l'éducation, surtout si l'on considère le peu de moyens attribués à la formation continue. Au Kenya par exemple, les enseignants de 6^{ème} année obtiennent aux tests prévus pour leurs élèves moins de 60% de bonnes réponses⁴⁴. **Au Lesotho, au Mozambique et en Ouganda, moins de la moitié des enseignants obtiennent des scores se situant dans la partie supérieure des tests d'évaluation destinés aux enfants de 12 ans⁴⁵.**

Malheureusement, peu de dispositifs permettent aux enseignants d'élever leur niveau de compétence en cours d'exercice. Au Niger, les interviews conduites auprès des enseignants par Aide et Action International montrent que **20% des enseignants en poste n'ont eu accès à aucune formation au cours des deux dernières années.**

En Afrique subsaharienne, malgré les efforts consentis, **le recrutement d'enseignants est plus lent que la progression des effectifs scolaires**, ce qui conduit mécaniquement à une stagnation des taux d'encadrement. Ainsi, sur les 162 pays pour lesquels les données étaient disponibles en 2011, 26 – dont 23 sont situés en Afrique subsaharienne – affichent des taux d'encadrement supérieurs à 40 élèves par enseignant⁴³.

Pour faire face à la demande, **de nombreux pays ont choisi d'abaisser le niveau de formation requis pour les enseignants recrutés ou de diminuer la durée de leur formation**. Dans d'autres pays – comme à Madagascar – les communautés recrutent localement des enseignants avec un niveau de qualification moindre, tandis que l'enseignement privé se développe fortement. Résultat : **dans la moitié des 60 pays pour lesquels on dispose de données, 25% des enseignants n'ont pas suivi de formation conforme aux normes nationales**. Pour 11 autres pays, c'est le cas de moins de 50% d'entre eux. Au niveau secondaire, si le taux d'encadrement est meilleur, le niveau de formation demeure faible.

Et on notera que **ces formations ne sont pas toujours en rapport avec les problématiques auxquelles font face les enseignants** : par exemple, il n'est pas rare de constater que malgré l'instauration d'un nouveau programme, les formations continuent de porter sur l'ancien.

En outre, un enseignant en capacité de dispenser une éducation de bonne qualité est aussi un enseignant qui se sent reconnu, valorisé, soutenu, et qui est correctement payé. Sur ce point, les enquêtes menées par Aide et Action International montrent des résultats édifiants. **Au Niger, 90% des enseignants estiment que leur salaire ne leur permet pas de vivre correctement** : 15% d'entre eux affirment ne pas se sentir soutenus et 26% disent ne pas se sentir reconnus, que ce soit par l'État, les familles ou la communauté.

[43] Ibid.

[44] Ibid.

[45] Op. cit., The Brookings Institution.

Madagascar : le cas des maîtres FRAM

Les maîtres FRAM (« Fikambanan'ny ray aman-drenin'ny mpianatra », association de parents d'élèves en malgache) sont le fruit d'un processus qui remonte au milieu des années 70. À cette époque, des écoles primaires sont **construites massivement par les communautés locales**. Le ministère de l'Éducation Nationale (MEN) a rapidement été dépassé et n'est plus parvenu à répondre aux besoins en enseignants des écoles publiques. Face à cette situation, les parents d'élèves, par le biais de leur association, ont eux-mêmes pris en charge le recrutement d'enseignants. Deux problèmes majeurs se posent et expliquent en quoi ces derniers ont autant contribué à la détérioration de la qualité de l'enseignement dans la dernière décennie : leur financement et leur formation.

Jusqu'en 2003, ces enseignants non-fonctionnaires sont **recrutés au niveau local par les associations de parents d'élèves**. Celles-ci les payent de différentes manières (argent liquide et/ou sacs de riz et/ou parcelle de terre à cultiver). À partir de 2003, en complément des associations FRAM, l'État entreprend de subventionner les maîtres par le biais d'une indemnité mensuelle payée pendant 9 mois. En 2013, la Banque mondiale, l'Union européenne et l'Unicef ont décidé de contribuer au financement de cette indemnité. Il a fallu régulariser la situation, ce qui a entraîné un retard dans le paiement de ces subventions puis des mouvements massifs de grève.

AVANT 2003, IL Y A AVAIT 8 000 MAÎTRES FRAM. ILS SONT PASSÉS DE 13 000 EN 2004 À 35 000 EN 2007, OÙ ILS REPRÉSENTAIENT PLUS DE LA MOITIÉ DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE. AUJOURD'HUI, IL Y A PLUS DE 45 000 MAÎTRES FRAM, SOIT 2 ENSEIGNANTS SUR 3 À MADAGASCAR.

Autre problème : **les maîtres FRAM touchent leur subvention dans les bureaux de poste, ce qui les oblige à se déplacer et donc à s'absenter régulièrement**. 56% des enfants interrogés par Aide et Action International à Madagascar se disent ainsi régulièrement obligés de retourner chez eux parce que l'enseignant

n'est pas présent à l'école. Cette situation a donc un impact important sur l'absentéisme des enseignants FRAM, qui sont nombreux à déclarer ne pas être toujours payés dans les temps. Fin janvier 2014, le service de transfert d'argent et de paiement mobile du groupe Orange (Orange Money) s'est associé à l'Unicef afin d'assurer un paiement sécurisé et régulier des enseignants communautaires FRAM.

C'est à partir de 2003 que la détérioration de la qualité de l'enseignement s'est accélérée à Madagascar, c'est-à-dire au moment où l'État a décidé de subventionner ces postes et de procéder à leur recrutement massif. C'est seulement dix ans plus tard que le MEN a décidé de corriger ce choix de politique éducative en mettant en œuvre un Plan Intérimaire de l'Éducation (PIE). Jusqu'ici, la grande majorité de ces enseignants était au moins titulaire d'un BEPC, soit l'équivalent d'un diplôme de fin de classe de seconde. Désormais, le ministère estime qu'il « faut être issu des instituts nationaux de formation et/ou certifié dans des écoles de formation de l'enseignement ». Problème : sur les 60 000 maîtres FRAM, seuls 20 000 pourront bénéficier de cette remise à niveau. Les autres enseignants non-fonctionnaires sont voués à disparaître d'ici 2016, hypothéquant un peu plus les capacités d'accueil des écoles.





III. Vers un engagement renouvelé ?

Le mouvement en faveur de l'Éducation pour Tous, initié il y a maintenant 25 ans en Thaïlande à Jomtien⁴⁶, avait permis de fixer des objectifs ambitieux. Ces objectifs – il s'agissait d'ailleurs davantage de « thématiques » – incluaient également leur déclinaison au niveau national à travers l'élaboration de plans de mise en œuvre censés prendre en compte les situations de chaque pays. Mais progressivement, un glissement s'est opéré dans le discours. Disons en tout cas que **le chevauchement des six objectifs de l'Éducation pour Tous et des deux objectifs du Millénaire pour le développement concernant l'éducation n'a pas favorisé la lisibilité des objectifs internationaux en faveur de l'éducation.**

LORS D'UNE ENQUÊTE MENÉE DANS DIX PAYS, 57% N'AVAIENT JAMAIS ENTENDU PARLER DES OMD.

[46] En mars 1990, lors de la Conférence mondiale sur l'Éducation pour Tous à Jomtien en Thaïlande, les délégués de 155 pays ainsi que des représentants d'environ 150 organisations se sont mis d'accord pour universaliser l'enseignement primaire et réduire radicalement l'illettrisme avant la fin de la décennie.

[47] En date du 13/03/2014.

Par exemple, si l'accent est aujourd'hui mis sur la nécessaire articulation entre accès et qualité de l'éducation, on remarquera que cette dimension a toujours été présente dans le cadre d'action de l'Éducation pour Tous, et ce depuis la conférence de Jomtien en 1990. Pour le dire autrement, gardons-nous de penser que nous aurions trouvé la solution miracle pour répondre aux enjeux éducatifs que connaissent de nombreux pays dans le monde, car **en vérité, l'amélioration de la qualité figure depuis 25 ans parmi les objectifs à atteindre**, mais faute d'une vision concrète et d'indicateurs adaptés, et aussi sans doute par manque de volonté politique, elle n'a jamais vraiment été prise en compte en tant qu'objectif prioritaire.

Depuis deux ans, de nombreux groupes de travail – mis en place notamment par les Nations unies – et consultations thématiques ont permis de faire émerger l'éducation comme un objectif majeur des futurs Objectifs de développement durable (ODD). L'initiative My World, à laquelle près de 1,5 million d'habitants du monde entier ont pris part⁴⁷, a identifié **l'accès à une éducation de qualité comme la priorité n°1 des citoyens**. Le Sustainable Development Solutions Network a mis en place dix groupes d'experts thématiques dont l'un est consacré au développement de la petite enfance, à l'éducation et à la transition vers l'emploi.

Le Panel de haut-niveau sur l'agenda post-2015 du développement a également contribué à définir des objectifs d'éducation⁴⁸, sans oublier l'initiative *Global Education First* lancée par le Secrétaire général des Nations unies. **Les initiatives se sont donc multipliées pour faire émerger et documenter les enjeux éducatifs** afin de les faire figurer en bonne place dans le futur agenda du développement.

Toutes ces mobilisations ont permis d'accroître la visibilité de l'éducation. **Mais elles ont aussi, par manque de transversalité et de vision globale, contribué à brouiller la lisibilité des objectifs soutenus par la communauté internationale.** Ainsi, bon nombre de pays en développement peinent à percevoir clairement de quelle manière ces initiatives parallèles s'articulent et la nature de la contribution que l'on attend d'eux. Par ailleurs, leur existence pose aussi cruellement la question du leadership. **Quelle organisation serait en mesure de tenir, sur la durée et de manière cohérente, le rôle de chef de file requis par les enjeux et objectifs internationaux de l'éducation ?**

[48] Le Panel de haut-niveau identifie quatre objectifs : i) Augmenter de x% la proportion d'enfants en situation d'accéder et d'achever un cycle d'éducation pré-primaire ; ii) Assurer que tous les enfants, indépendamment de leur situation, achèvent un cycle d'éducation primaire en maîtrisant la lecture, l'écriture et le calcul de manière à satisfaire les standards minimum d'apprentissage iii) Assurer que tous les enfants, indépendamment de leur situation, accèdent au premier niveau de l'éducation secondaire et améliorer de x% la proportion d'adolescents qui atteignent un niveau d'apprentissages reconnus et mesurables ; iv) Augmenter de x% le nombre de jeunes et d'adultes – hommes et femmes – maîtrisant les compétences nécessaires à l'emploi, y compris les compétences techniques et professionnelles.

[49] K. King and R. Palmer, *Education and skills post- 2015: what evidence, whose perspectives?*, NORRAG (Working paper #6), 2013.

[50] OMD 2015 : *le mirage* !, Aide et Action International, 2010.

Pour le moment, force est de constater qu'une vision claire et mobilisatrice peine à émerger⁴⁹. **Les objectifs demeurent flous, beaucoup trop nombreux** – le document sur lequel les Nations unies travaillaient en juin 2014 contenait **17 objectifs et 212 actions ciblées** – et les propositions avancées peinent parfois à s'appuyer sur des cas d'étude concrets et à impliquer les populations. Cette implication est pourtant essentielle. Ainsi, en 2010, Aide et Action International avait conduit des interviews dans **10 pays** (Cambodge, Chine, Haïti, Madagascar, Mali, République Dominicaine, Sénégal, Tanzanie, Togo et Vietnam) pour mesurer le degré de connaissance que les populations avaient des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD)⁵⁰. Cette étude révélait que 57% des personnes interrogées n'avaient jamais entendu parler des OMD, ce qui révèle clairement **une faible implication des acteurs concernés dans la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des objectifs.**

© Pascale Théophile



3. 1.

OMD et objectifs EPT : une articulation difficile

Les Objectifs du Millénaire pour le développement sont plus vastes que les objectifs de l'Éducation pour Tous (EPT) puisqu'ils incluent des thématiques comme la réduction de la pauvreté ou la santé maternelle et infantile. **Toutefois, des liens peuvent être créés – ce qui a d'ailleurs été fait à de multiples reprises – entre d'un côté les OMD n°2 et n°3 concernant respectivement la scolarisation primaire universelle et l'autonomisation des femmes, et de l'autre les objectifs de l'EPT.** Pourtant ces derniers portent une vision beaucoup plus large, à la fois dans leur conception même de l'éducation qui ne se réduit pas aux murs d'une salle de classe, que dans les cibles qu'ils se sont données et qui concernent les enfants d'âge primaire mais aussi les jeunes et les adultes.

Or, au fil du temps, les OMD ont fini par constituer la colonne vertébrale du développement, mais aussi de l'éducation. En Afrique tout particulièrement, ils ont joué un rôle moteur pour le développement⁵¹. Cependant, alors que la Déclaration du Millénaire liait ces différents objectifs en en faisant des thématiques connexes s'alimentant les unes les autres, leur mise en œuvre s'est faite de manière étroite, sans lien, sans transversalité. Et cela a encore accentué le décalage entre d'une part les OMD concernant l'éducation et d'autre part les objectifs de l'EPT.



[Illustration 7] Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) adoptés à New York en 2000

À quoi bon chercher à promouvoir les compétences des jeunes si le seul objectif à l'aune duquel les résultats sont évalués concerne l'éducation primaire ? Cette focalisation sur l'accès à l'enseignement primaire a sans conteste porté ses fruits. Pour preuve, 90% des pays ont atteint l'objectif et seuls 19 pays sur 212 ne l'atteindront vraisemblablement pas⁵². **Mais dans le même temps, nous avons oublié – ou feint d'oublier – que l'amélioration du taux d'inscription et des taux d'achèvement dans l'enseignement primaire ne constitue pas une amélioration de la qualité de l'éducation.** Et que l'éducation primaire, bien que fondamentale, ne suffit pas à donner aux enfants, aux jeunes et aux adultes les connaissances, compétences et attitudes nécessaires pour leur inclusion sociale, économique et politique au 21^{ème} siècle.

Autrement dit, l'éducation et la formation continue des jeunes enfants aux adultes, répondant aux besoins spécifiques des apprenants en fonction des opportunités qui se présentent à eux, s'avèrent être fondamentales pour des pays en développement qui ont bien l'intention de participer pleinement à une économie mondialisée de la connaissance. À partir de là, **force est de constater que l'OMD n°2 sur la scolarisation primaire universelle s'est révélé obsolète quasiment dès sa mise en œuvre** – même s'il aura fallu près de 15 ans pour l'admettre. À l'inverse, les objectifs de l'EPT ont présenté un cadre d'action plus holistique, plus adaptable, plus évolutif, susceptible de répondre aux nouveaux enjeux émergents, mais aussi moins mobilisateur au niveau international.

[51] R. Manning, C. Harland Scott et L. Haddad. *Whose Goals Count? Lessons from Setting the Next Development Goals*. IDS Bulletin, volume 44, n°5. 2013. Consulté le 10/04/2014.

[52] Interview de Lant Pritchett, "From Schooling Goals to Learning Goals", par L. MacDonald. Center for Global Development, 27 nov. 2012. Consulté le 28/03/2014.

3. 2.

Le déficit de financement de l'éducation

Le financement de l'éducation constitue un enjeu majeur, surtout à l'heure où il s'agit de savoir comment atteindre les objectifs jusque là non atteints tout en visant de nouveaux. Selon l'UNESCO, il manque chaque année 26 milliards de dollars US pour atteindre les objectifs de l'éducation primaire, auxquels il faut encore ajouter 12 milliards par an pour atteindre les objectifs du premier niveau de l'enseignement secondaire, **soit au total 38 milliards de dollars US par an.**

Du côté des pays en développement, on constate que les dépenses publiques d'éducation ont augmenté, en particulier dans les pays à revenu faible et intermédiaire où la croissance économique s'est accélérée et a permis de générer des ressources supplémentaires allouées à l'éducation. En moyenne, les dépenses publiques d'éducation sont ainsi passées de 4,6% du PNB en 1999 à 5,1% en 2011^[53]. On note donc un effort réel, mais toujours insuffisant puisqu'il est estimé que 6% du PNB devrait être consacré chaque année à l'éducation pour atteindre les objectifs. Or, 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. **Moins un pays pauvre dépense en matière d'éducation, plus il a besoin d'en faire autant.** Pour briser ce cercle vicieux, certains proposent de refuser de financer les pays ne respectant pas les minima des indicateurs de dépenses pour l'éducation^[54].

Par ailleurs, si les ressources disponibles pour l'éducation ont augmenté, la part du budget alloué à l'éducation n'a pas changé depuis 1999. **Sur les 138 pays pour lesquels on dispose de données, 25 seulement consacrent plus de 20% de leur budget – le niveau recommandé – à l'éducation.** On constate que la part de l'éducation dans les dépenses publiques totales a même baissé dans certains pays.

[53] *Op. cit.*, UNESCO 2014.

[54] D. Archer, "Education aid gets children into school but it's not the smartest solution", *The Guardian*. Consulté le : 25/06/2014.

[55] *Ibid.*

MOINS DE 0,1% DE L'AIDE EST DÉPENSÉE POUR LE RENFORCEMENT DES SYSTÈMES D'IMPOSITION, ALORS QUE CHAQUE DOLLAR INVESTI EN RAPPORTE 350.

L'accroissement des recettes publiques disponibles constitue une priorité pour les pays en développement : actuellement, moins de 0,1% de l'aide est dépensée pour le renforcement des systèmes d'imposition, alors que chaque dollar investi en rapporte 350. En outre, **privilégier le contrôle local et communautaire des budgets augmente la transparence et rend les gouvernements responsables** devant les citoyens et non plus devant les bailleurs externes.

Enfin, pour que l'allocation des ressources soit cohérente et équitable, il ne faut pas trop miser sur l'enseignement supérieur – qui a tendance à profiter à une élite ayant eu les moyens d'atteindre un tel niveau d'éducation – mais plutôt **renforcer la protection sociale, mettre en place des programmes de transferts monétaires et scolariser les plus marginalisés, notamment les enfants handicapés**^[55].



© Pascale Théophile

3. 2.

Le déficit de financement de l'éducation

Si un certain nombre de pays parmi les plus pauvres du monde décidaient d'élargir leur assiette fiscale et de consacrer 20% du budget à l'éducation sur la base de ces ressources nouvelles, **les gouvernements pourraient ainsi mobiliser 153 milliards de dollars US supplémentaires en faveur de l'éducation**⁵⁶. Si l'on ajoute à cela les 129 milliards de dollars US que représente l'argent perdu chaque année en raison des apprentissages de faible qualité réalisés par les élèves, le déficit de financement de 38 milliards de dollars US par an pourrait aisément être résorbé si les mesures appropriées étaient mises en place.

[56] *Op. cit.*, UNESCO 2014.

[57] EFA Global Monitoring Report team analysis based on OECD Creditor Reporting System (2014).

[58] La *Déclaration de Paris Sur l'Efficacité de l'Aide au Développement* (DdP) est une charte rédigée en 2005 sous l'égide du Comité d'Aide au Développement de l'OCDE. Le but de la DdP est de créer un cadre commun d'action pour les agences nationales d'aide au développement afin d'améliorer l'acheminement et la gestion de l'aide publique, selon cinq principes directeurs (appropriation, alignement, harmonisation, gestion axée sur les résultats, responsabilité mutuelle).

Reste que pour certains pays, **l'aide à l'éducation continue de constituer une part vitale de leur budget**. Or, depuis 2010, l'aide à l'éducation diminue, tandis que l'aide publique au développement a, elle, augmenté. Sur la période allant de 2010 à 2013, l'aide à l'éducation a baissé de 10%, tandis que celle dédiée à l'éducation de base a diminué de 20%⁵⁷, **traduisant une réorientation croissante des ressources vers d'autres secteurs, au détriment de l'enseignement primaire et du premier niveau du secondaire**. Les pays pour lesquels cette aide est la plus nécessaire sont précisément ceux qui ont été le plus touchés par la diminution de l'aide à l'éducation qui reste par ailleurs, et contrairement aux engagements pris dans la Déclaration de Paris⁵⁸, mal coordonnée et peu prévisible.

ENTRE 2010 ET 2013,
**L'AIDE À L'ÉDUCATION A BAISSÉ DE 10%,
TANDIS QUE CELLE DÉDIÉE À L'ÉDUCATION
DE BASE A DIMINUÉ DE 20%.**



© Pierre-Yves Babelon

3. 3.

Sur quelles bases orienter les futurs objectifs d'éducation ?

L'éducation s'avère être l'une des principales préoccupations des citoyens du monde. L'enquête My World⁵⁹ lancée en 2013 auprès des citoyens du monde entier leur demandait de choisir leurs cinq priorités parmi 16 items comme l'accès à l'eau potable, la bonne gouvernance, l'environnement, etc. Et quasiment partout dans le monde, qu'il s'agisse des pays à faible revenu, à revenu intermédiaire ou élevé, c'est l'éducation qui arrive en tête des votes. Et les rares fois où cela n'est pas le cas (notamment pour la catégorie des plus de 55 ans), l'éducation est toujours citée dans les trois premières priorités.

Pourtant, jusqu'à récemment, l'inscription d'un objectif lié à l'éducation dans le futur agenda du développement ne semblait pas aller de soi. Quatre enjeux semblent émerger du rapport issu de la consultation thématique mondiale sur l'éducation⁶⁰. Atteindre les objectifs de 2000 pour les pays qui n'y sont pas parvenus ; élargir l'accès à l'éducation au-delà du primaire en incluant les niveaux secondaire et supérieur ; améliorer la qualité de l'éducation et établir des liens forts entre l'éducation et les objectifs transverses.

**PARTOUT DANS LE MONDE, QUE CE SOIT
DANS UN PAYS À REVENU FAIBLE,
INTERMÉDIAIRE OU ÉLEVÉ, L'ÉDUCATION
EST TOUJOURS CITÉE DANS
LES TROIS PREMIÈRES PRIORITÉS.**

[ENQUÊTE MY WORLD]

[59] MyWorld est une initiative mondiale lancée par les Nations Unies et d'autres partenaires avec pour objectif de permettre l'expression des opinions, priorités et visions que les citoyens du monde ont au sujet du développement pour les 15 prochaines années.

[60] *Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda. Making Education a Priority in the Post-2015 Development Agenda*, UNESCO & Unicef 2013.

Reste à savoir comment traduire ces objectifs en actions concrètes, comment suivre leur progression et avec quels indicateurs. **Les OMD et les objectifs EPT constituaient un but à atteindre pour l'ensemble des pays en développement, indépendamment de leur état, de leur situation de départ et des moyens dont ils disposaient pour cela.**

Et cet état de fait n'a pas été sans provoquer des situations équivoques, notamment dans la marge de manœuvre et d'adaptation des objectifs aux contextes locaux. Par exemple, le cas d'un pays vivant une situation de conflit persistante avec une vaste population d'enfants non scolarisés peut-il être mis sur le même plan que celui d'un pays avec une situation politique stable en passe de réaliser l'accès universel à l'éducation primaire ? Si les objectifs apparaissent d'emblée inatteignables, les pays concernés peuvent être tentés de ne pas y consacrer assez d'efforts. À l'inverse, **si les objectifs sont déjà atteints ou en passe de l'être, quel intérêt un pays peut-il avoir à « jouer le jeu » ?**



© Estelle Fenech

3. 3.

Sur quelles bases orienter les futurs objectifs d'éducation ?

C'est ce questionnement qui a entraîné un débat sur le niveau auquel les futurs objectifs de développement doivent être placés, au niveau international (avec les mêmes objectifs pour tout le monde) ou au niveau national (avec une spécification des objectifs en fonction des pays). L'expérience des OMD et des objectifs EPT montre clairement que le fait d'avoir des objectifs uniques permet de mobiliser l'ensemble de la communauté internationale et d'orienter l'action vers un but précis. **À condition que ces objectifs et leurs indicateurs de suivi soient bien construits.** Et c'est là le deuxième point d'attention à soulever. Si l'on se penche sur les objectifs EPT, certains peuvent apparaître **flous dans leur formulation et dans l'identification des cibles et indicateurs** permettant de mesurer les progrès vers leur réalisation. L'objectif de l'EPT concernant la qualité de l'éducation par exemple s'est avéré extrêmement large et peu précis, tant il recouvre des conceptions différentes de la qualité de l'éducation.

Si aujourd'hui le débat sur les apprentissages est sur le devant de la scène – et c'est sans doute une bonne chose – il convient cependant de noter que **la qualité de l'éducation ne peut se limiter aux seuls apprentissages** et qu'il reste à savoir comment mesurer les apprentissages informels réalisés par les enfants, les jeunes et les adultes, notamment ceux n'ayant pas terminé un cycle complet d'études primaires. Or, les futurs objectifs d'éducation tels qu'ils semblent émerger dans le débat international restent encore **essentiellement focalisés sur l'éducation scolaire, c'est-à-dire celle dispensée par le système éducatif formel**, sans que d'autres alternatives éducatives ne soient clairement favorisées.

Plusieurs questions concrètes émergent donc. Comment faire en sorte que les futurs objectifs d'éducation puissent s'appliquer à l'ensemble des pays indépendamment de leur situation ? Comment répondre aux besoins éducatifs des enfants et des jeunes qui en sont toujours exclus en raison de leur lieu de résidence, de leur statut économique, de leur sexe, de la langue qu'ils parlent ou de leur appartenance ethnique ? À quelle vision de l'éducation, adaptée aux défis du 21^{ème} siècle, les futurs objectifs doivent-ils répondre ? Comment formuler et suivre les objectifs pour répondre à la fois à la question de l'accès à l'éducation et de la qualité des apprentissages ?

Tous les niveaux de l'éducation doivent-ils être concernés, y compris l'enseignement supérieur, ou devrait-on se concentrer sur les niveaux du pré-primaire, du primaire et du secondaire inférieur ? Comment inclure dans ces objectifs d'éducation des enjeux transversaux comme le développement durable par exemple ? **Toutes ces questions sont vitales pour identifier un ensemble cohérent de priorités, élaborer des objectifs pertinents et mettre en œuvre les bons indicateurs.**



© Sandrine Assouline

3. 3.

Sur quelles bases orienter les futurs objectifs d'éducation ?

Cependant, avant cela, un point de « méthodologie » doit être élucidé. Si les OMD et les objectifs EPT ont bien été appropriés par les États et gouvernements – notamment des pays en développement – il n'en a pas été de même pour les acteurs locaux. Sur le terrain, les populations ne connaissent pas les OMD ou les objectifs EPT, et quand tel est le cas, **ces objectifs apparaissent clairement comme déconnectés du terrain**, pensés par des gens « là-haut » mais sans lien avec la réalité quotidienne. Comme si, pensés pour répondre aux besoins des populations marginalisées, les objectifs de développement étaient précisément considérés par ces mêmes populations comme ne les concernant pas elles, mais s'appliquant à ceux « de là- haut ». Intéressante contradiction.

Cette observation devrait nous amener à interroger davantage l'implication des citoyens au niveau local dans les futurs objectifs d'éducation et **l'adéquation entre les objectifs prédéfinis et leurs aspirations concrètes**, autrement dit entre d'une part la manière dont les problématiques sont conçues en amont et d'autre part comment elles sont comprises et mises en place sur le terrain.

C'est de ce constat qu'est née l'idée de cette étude internationale sur l'éducation dans le monde. Notre but a été de comprendre ce que vivent ceux qui sont les plus près de la réalité quotidienne et que l'on n'interroge trop peu – **donner la parole aux sans-voix**.



CHAPITRE 2

LA PAROLE AUX SANS-VOIX

Analyse des résultats

L'objectif de l'enquête menée par Aide et Action International dans 9 pays⁶¹ est d'offrir une perspective différente au discours concernant l'éducation post-2015 en faisant participer enfants, enseignants et parents, les principaux acteurs du processus éducatif, au dialogue en cours. À cet effet, l'enquête étudie les secteurs prioritaires de l'agenda mondial de l'éducation, notamment **l'accès à l'éducation, la qualité de l'éducation, les attentes des enfants, parents et enseignants concernant l'école**. Elle se focalise également sur leurs suggestions et idées pour améliorer les processus d'apprentissage **tant du côté des enfants que de celui des enseignants**.

[61] Le Bénin, le Cambodge, l'Inde, Madagascar, le Népal, le Niger, la République Dominicaine, le Sénégal, le Vietnam.

Or ces acteurs, dont l'opinion est très peu consultée, nous offrent **un aperçu de leur réalité propre**. Leurs réponses apportent une information précieuse sur les problèmes auxquels ils doivent faire face au quotidien, à l'école, dans la salle de classe et à la maison, et ce dans diverses régions du monde. Ils nous permettent également de comprendre ce qu'ils attendent du processus éducatif et offrent ainsi **un récit réaliste sur la façon dont l'éducation est positionnée et perçue**. Dans ce chapitre, nous nous proposons d'analyser, tant au niveau qualitatif que quantitatif, les informations recueillies auprès des neuf pays d'enquête.



© Olivier Harrassowski



I. Aperçu des conditions d'accès à une éducation de qualité

1. 1.

Scolarisation, entrée tardive, redoublement et abandon scolaire

Un des objectifs que la communauté internationale s'est fixé pour l'an 2015 est d'assurer la scolarisation de chaque enfant. Comme évoqué dans le chapitre précédent, bien que cet engagement ait connu certains succès, il reste beaucoup à accomplir. **Le problème de l'accès est loin d'être résolu et de toute évidence**, l'agenda post-2015 pour l'éducation devra poursuivre l'objectif d'un accès équitable à une éducation de qualité. À la lumière de ce constat, l'enquête menée par Aide et Action International étudie de près ce sujet. Sur un échantillon de plus de 2 500 enfants, répartis dans 9 pays, un petit pourcentage d'enfants, de l'ordre de 6%, n'est pas scolarisé. Même si ce pourcentage n'est pas important lorsque nous prenons en considération la taille réelle de l'échantillon, la part d'enfants non inscrits à l'école est considérable et ce davantage lorsque nous envisageons le nombre d'enfants non scolarisés par pays.

Des 9 pays pris en compte dans le cadre de l'enquête, **Madagascar**, le **Cambodge** et le **Niger** présentent la part la plus élevée d'enfants non scolarisés, les chiffres étant respectivement de 17% et 12% (pour le Cambodge comme pour le Niger). Par ailleurs, tous les enfants interrogés au **Bénin**, au **Népal** et au **Vietnam** ont affirmé qu'ils étaient scolarisés. Malgré les taux de scolarisation relativement élevés dans la plupart des pays, les défis en termes d'inscription tardive et de redoublement perdurent. **L'inscription à l'école à l'âge requis est primordiale car elle augmente la possibilité pour un enfant d'achever un cycle complet d'éducation primaire.**

À l'inverse, **si l'inscription se fait tardivement, cela augmente la possibilité d'abandon scolaire**⁶². Dans les pays moins développés, le pourcentage d'enfants au-delà de l'âge requis au niveau de l'éducation primaire est plus élevé que celui de ceux dans les pays à revenus moyens et élevés⁶³.

[62] *Op. cit.*, UNESCO 2014, p.55.

[63] *Recueil des données mondiales sur l'éducation 2012 – Opportunités perdues : Impact du redoublement et du départ prématuré de l'école*, Institut de statistique de l'UNESCO 2012, p. 14.

Scolarisation, entrée tardive, redoublement et abandon scolaire

Nos résultats semblent aller dans ce sens : au **Niger**, nous constatons que la moitié des enfants pris en compte lors de l'enquête entrent à l'école primaire avec un, deux, voire trois ans de retard. En ce qui concerne les autres pays, ce chiffre n'est pas aussi élevé qu'au **Niger**. À titre d'exemple, au **Népal**, 15% d'écoliers ont plus que l'âge officiel et entrent à l'école avec une, deux ou trois années de retard, alors qu'**en Inde le pourcentage s'élève à 10%**. Le tableau ci-contre (Tableau 4) indique l'âge officiel de scolarisation pour chaque pays ayant participé à l'enquête.

La scolarisation tardive dépend d'un certain nombre de facteurs, à savoir le coût de la scolarisation et en particulier les politiques favorisant la suppression des frais de scolarité, la responsabilité des parents et les bénéfices perçus par ces derniers⁶⁴. En outre, selon les résultats de notre enquête, une portion non négligeable des enfants scolarisés redouble leur classe. **Le Népal semble être le cas le plus alarmant avec 23% d'enfants interrogés déclarant avoir redoublé leur classe 2 ou 3 fois**. Le redoublement est souvent lié à une scolarisation tardive dans la mesure où les enfants scolarisés à un âge dépassant l'âge d'inscription requis ne se sentent plus motivés lorsqu'ils doivent suivre un curriculum conçu pour des enfants plus jeunes.

Les autres facteurs reliant la scolarisation tardive et le fait de redoubler ont trait à l'environnement d'apprentissage et d'enseignement ; **les méthodes pédagogiques ainsi que les pratiques d'apprentissage demandent une certaine souplesse afin de répondre à une diversité de besoins**. Un environnement scolaire à la fois flexible et solide permet de limiter le redoublement des enfants scolarisés tardivement. Il faut toutefois reconnaître que le fait de redoubler une classe peut aussi dépendre du revenu familial et de la situation géographique : les enfants provenant de milieux pauvres et ruraux sont plus susceptibles de redoubler une classe à l'école primaire que ceux provenant de milieux riches ou urbains⁶⁵.

[Tableau 4] Âge officiel d'inscription au primaire et scolarisation obligatoire par tranche d'âges

	Âge officiel d'entrée à l'école (2011)	Scolarisation obligatoire
Sénégal	7	6-16
Niger	7	4-16
Madagascar	6	6-10
Bénin	6	6-11
Inde	6	6-14
Népal	5	.
Vietnam	6	6-14
Cambodge	6	6-15
Rép. dominicaine	6	5-14

Par exemple, au **Népal**, où l'échantillon de l'enquête comprend des parents vivant en région rurale ou périurbaine, 70% des parents interrogés estiment que l'éducation de leur enfant coûte cher.

Pour ce qui est de la question du taux de maintien et d'abandon scolaire des enfants, dans la mesure où nous ne disposons pas de moyens techniques permettant de mesurer ces indicateurs à travers les questionnaires utilisés, l'enquête analyse la question de l'abandon scolaire en se basant sur les témoignages anecdotiques des enfants interrogés. Ces témoignages en disent long : au **Bénin**, lorsqu'on demande aux enfants si leurs camarades de classe ont abandonné l'école, **80% d'entre eux répondent qu'un bon nombre de leurs camarades ont abandonné depuis le début de l'année scolaire**. À **Madagascar**, ils sont 47% à dire la même chose. Ce phénomène est particulièrement inquiétant dans la mesure où **l'abandon scolaire est souvent lié aux frais directs et indirects de l'éducation** que les familles ne peuvent supporter. Il peut également être le **résultat des grèves enseignantes récurrentes et prolongées**, notamment au **Bénin**.

[64] Ibid., p.27

[65] Ibid., p.29-30

1. 2.

Politique de gratuité et frais de scolarité

Ces deux dernières décennies, l'accès libre à une éducation de base obligatoire a pris de l'ampleur. À partir de Jomtien⁶⁶ et tout au long du mouvement de l'EPT, plusieurs pays ont mis en place des politiques de gratuité pour supprimer les frais de scolarité et légaliser le droit à l'éducation en rendant obligatoire l'éducation primaire et/ou de base. Toutefois, on constate que même dans les pays où de telles mesures ont été adoptées, l'éducation n'est pas gratuite. L'objectif de l'enquête menée par Aide et Action International est d'explorer cette question et de savoir s'il y a un décalage entre la théorie et la pratique. D'après les parents que nous avons interrogés dans huit pays⁶⁷, nous constatons que quand on leur demande si les frais pour scolariser leurs enfants sont élevés, la majorité répond oui. **Dans l'ensemble, ils conviennent que la scolarisation de leurs enfants engage certains frais plus ou moins lourds à supporter.**

[66] En mars 1990, lors de la Conférence mondiale sur l'Éducation pour Tous à Jomtien en Thaïlande, les délégués de 155 pays ainsi que des représentants d'environ 150 organisations se sont mis d'accord pour universaliser l'enseignement primaire et réduire radicalement l'illettrisme avant la fin de la décennie.

[67] Tous les pays de l'étude sauf la République Dominicaine, pour laquelle l'information n'est pas disponible.

[68] B. Gastineau et N. Ravaozanany, « Genre et scolarisation à Madagascar », Questions Vives, Vol.8 n°15, 2011. Consulté le 20/03/2014.

Selon notre enquête, les parents doivent souvent prendre en charge des frais indirects, comme l'achat d'uniformes et de fournitures scolaires ou encore des « frais invisibles », comme un complément de salaire à verser aux enseignants. Même si la majorité des parents interviewés affirme être en mesure de payer ces frais, **une proportion considérable trouve non seulement que la scolarisation des enfants coûte cher mais qu'elle est même parfois inabordable.** Par exemple, au Niger, un pays ayant adopté les dispositions juridiques nécessaires pour assurer une éducation primaire obligatoire et gratuite, 52% des parents interviewés confirment que, compte tenu du niveau de leur revenu, l'éducation n'est pas abordable. À Madagascar où la constitution du pays prévoit une éducation obligatoire gratuite, c'est la même situation⁶⁸.

**55% DES PARENTS AFFIRMENT QUE
LE COÛT ÉLEVÉ DE L'ÉDUCATION EST
L'UNE DES RAISONS EXPLIQUANT
L'ABANDON SCOLAIRE AU CAMBODGE.**



“ Pour moi l'école est faite pour les enfants riches et si on veut que tout le monde y aille, même les pauvres, il faut que l'enseignement soit gratuit. ”

Haja, orphelin de 13 ans qui habite avec son grand frère de 18 ans, lui-même obligé de travailler pour subvenir aux besoins de son frère, région d'Antananarivo, Madagascar

1. 2.

Politique de gratuité et frais de scolarité

Les résultats de l'étude révèlent qu'une majorité écrasante de parents, à savoir 96% des personnes interrogées, estiment que la scolarisation de leurs enfants est onéreuse. En outre, **près d'un tiers des parents déclarent plus de la moitié de leur revenu annuel pour couvrir les frais de scolarité**, soit pour verser un complément de salaire aux enseignants, soit pour acheter les uniformes et les fournitures. Au **Cambodge** la situation n'est guère différente : plus de 70% des parents interviewés ont l'impression que l'éducation de leurs enfants coûte cher.

UNE MAJORITÉ ÉCRASANTE DES PARENTS
(96%) DÉCLARENT QUE LA SCOLARITÉ
DE LEURS ENFANTS COÛTE CHER.



D'autre part, le cas du **Népal** est différent dans la mesure où il n'y pas de disposition juridique rendant l'éducation primaire obligatoire ; toutefois le pays a adopté en 2008 une politique de gratuité jusqu'à la classe 8 (troisième année du collège)⁶⁹. Malgré cette initiative, 68% des parents ayant participé à l'enquête et habitant en zone rurale estiment que la scolarisation de leurs enfants coûte cher. **Plus de 16% affirment que le coût annuel de l'éducation équivaut à au moins un tiers de leur revenu annuel**. Pour plus de 4% de parents interrogés, la proportion de ce coût s'élève à plus de 70% de leur revenu annuel.

[69] Nepal Millennium Development Goals, Progress Report 2010 and 2013, UNDP. Consulté le 23/04/2014.

“ Il faut accompagner les ménages ruraux à sécuriser davantage leurs sources de revenus car cela aura des répercussions certaines sur l'éducation béninoise. Sans cela le reste ne serait que de simples slogans. ”

Elisabeth, 50 ans, préparatrice d'huile de palme,
région d'Agamé, Bénin

À la lumière des données recueillies, il est intéressant de noter que selon le pays et la situation géographique (urbaine/rurale), les dépenses de scolarité des familles peuvent varier significativement. Par exemple, au **Népal**, les frais avancés par les parents vivant en zone rurale sont plus importants que ceux au **Vietnam**. En outre, **66% des parents habitant en zone rurale au Vietnam considèrent que la scolarisation de leur enfant ne coûte pas cher alors qu'ils sont près de 45% dans ce cas en zone urbaine**. Nous avons ainsi une idée du fardeau que constitue l'éducation publique pour les budgets familiaux d'une part et du niveau du revenu des ménages selon leur situation géographique d'autre part.

La part et l'objet des frais directs, indirects ou cachés que les familles sont amenées à payer dépendent souvent du contexte local, régional ou national. En **Inde**, où a récemment été adopté le *Right to Free and Compulsory Education Act* (2009) (la loi sur le droit à l'éducation gratuite et obligatoire), **la majorité des parents interrogés déclarent dépenser surtout pour les manuels scolaires, les fournitures et les uniformes**. Par contre à **Madagascar**, presque la moitié des parents interviewés ont déclaré qu'**une proportion importante des frais d'éducation était destinée à compléter le salaire des enseignants**.

1. 3.

Situation et distance de l'école

Outre les frais de scolarité qui, indéniablement, exercent un effet prépondérant sur l'accès équitable à l'école, d'autres facteurs entrent aussi en jeu. La question de l'accessibilité à l'école est un aspect sur lequel l'enquête se penche. D'évidence, il apparaît que **les services publics sont plus accessibles et/ou de meilleure qualité en zone urbaine qu'en zone rurale**. Le *Rapport mondial de suivi 2013*⁷⁰ examine de près l'écart zone urbaine/zone rurale et fait ressortir que c'est en Asie du Sud et en Afrique subsaharienne que les plus grandes disparités rurales-urbaines se manifestent dans tous les secteurs des services publics. Ce sont aussi dans ces mêmes régions qu'existent les plus grandes inégalités en terme d'éducation de qualité.

L'enquête menée par Aide et Action International envisage la question de l'accessibilité par rapport au lieu de résidence des enfants et plus particulièrement la question de la distance par rapport au domicile et à la situation de l'école, facteurs qui entravent souvent la présence à l'école, surtout lorsqu'il s'agit d'enfants vivant en zone rurale reculée. La majorité des enfants interrogés habitent en zone rurale – malgré cela, il semble que **la distance par rapport au domicile ne soit pas un obstacle majeur à la présence des enfants à l'école**.

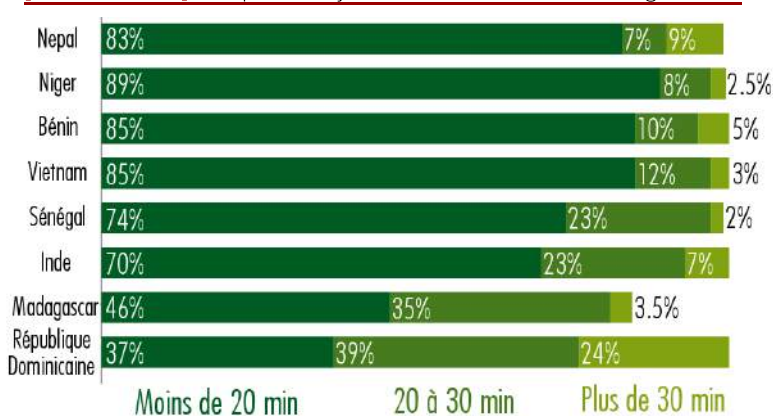
Sur plus de 2 500 enfants interviewés, **48% vivent en zone rurale mais seulement 6% des enfants interrogés disent ne pas aller à l'école**. La majorité des enfants allant à l'école et habitant en zone rurale, urbaine ou péri-urbaine ont confirmé que leur école est située à 20 minutes ou moins de leur domicile. Il faut néanmoins rester prudent lorsqu'on envisage la corrélation entre la présence à l'école et la situation géographique.

Il semble que le trajet pour aller à l'école soit plus long à **Madagascar**, en **République Dominicaine** et en **Inde** : 20 à 30 minutes pour 41%, 39% et 23% des enfants respectivement. En République Dominicaine, 24% des enfants doivent faire un trajet de 30 à 60 minutes pour arriver à l'école. **La majorité des écoliers doivent entreprendre le trajet à pied faute de bus ou de transport scolaire disponible**.

Il est intéressant de constater qu'un **grand nombre d'enfants allant à l'école à pied avoue avoir peur ou se sentir en insécurité sur le chemin de l'école**, surtout parce qu'ils craignent les accidents de la route, les enlèvements ou les agressions. Au **Népal**, 24% des garçons et 25% des filles ont peur d'aller à l'école seul(e)s, alors qu'au **Vietnam** la proportion de garçons et de filles qui ont peur s'élève à environ 10%. Au **Bénin** et au **Niger**, d'après notre échantillon, **ce sont surtout les écolières qui ont peur d'aller à l'école à pied et seules** : un dixième des filles au Bénin et un cinquième des filles au Niger disent être dans ce cas.

[70] *Global Monitoring Report 2013, Rural-Urban Dynamics and the Millennium Development Goals*, Banque mondiale et Fond monétaire international 2013.

[Illustration 8] Temps de trajet selon les enfants interrogés



AU NÉPAL, 1 ENFANT SUR 4

A PEUR D'ALLER À L'ÉCOLE SEUL(E)S.



1. 3.

Situation et distance de l'école

“ Il faut créer des écoles proches des villages car elles sont très loin. Il faut aussi multiplier les écoles publiques : on a beaucoup d'écoles mais ce sont des écoles privées et les frais de scolarité sont trop élevés. L'absence répétée de l'enseignant pousse les élèves à être paresseux. ”

Toky, 14 ans, élève en CM2
région d'Itaosy, Madagascar

Les déclarations des parents dans le cadre de notre enquête semblent confirmer les propos des enfants. Au **Népal**, par exemple, **près de la moitié des parents sont inquiets lorsque leurs enfants vont à l'école**. Au **Niger**, près d'un tiers des parents éprouvent la même chose. Parmi les stratégies susceptibles d'éliminer les barrières entravant l'accès à l'éducation, il y a le trajet aller-retour à l'école en toute sécurité, la disponibilité de transports scolaires ainsi que l'identification de sites d'implantation appropriés pour les écoles, en consultation avec les acteurs locaux. **Ces mesures seraient surtout efficaces en ce qui concerne la participation des filles à l'éducation** dans la mesure où ce sont elles qui sont souvent les plus vulnérables lorsque les trajets scolaires sont longs et qu'elles doivent rentrer à pied et/ou après le coucher du soleil^[71].

AU PAKISTAN, LES FILLES HABITANT À 500 MÈTRES DE L'ÉCOLE ONT 15% DE MOINS DE PROBABILITÉ D'ALLER À L'ÉCOLE QUE CELLES HABITANT JUSTE À CÔTÉ.



Les familles sont souvent prêtes à envoyer les filles à l'école quand la distance ne pose pas de problème mais hésitent lorsque le trajet scolaire est plus long. Au **Pakistan**, les résultats de l'enquête *Learning and Educational Achievement in Punjab Schools*, menée auprès de toutes les écoles publiques et privées offrant une éducation primaire dans 112 villages de la province, démontrent que **la distance de l'école par rapport au domicile est un frein pour l'accès des filles à l'éducation**. Ainsi, chaque demi-kilomètre supplémentaire de voyage pour accéder à l'école la plus proche occasionne une chute importante dans le niveau de scolarisation des filles à l'école^[72].

Les préoccupations concernant la sécurité et le bien-être des filles comme des garçons **se manifestent davantage dans l'enseignement secondaire, niveau auquel les établissements scolaires seraient plus limités en nombre, surtout en zone rurale**. Les résultats de l'enquête menée par Aide et Action International semblent confirmer cette tendance : au **Cambodge**, le temps qu'il faut pour se rendre à l'école augmente considérablement au niveau du secondaire en comparaison à celui du primaire. Les données provenant d'une étude entreprise dans quatre pays de la région de l'Afrique subsaharienne – à savoir le **Nigeria**, le **Malawi**, l'**Ouganda** et la **Zambie**^[73] – soulignent l'impact négatif que la distance de l'école par rapport au domicile exerce sur les taux de présence, surtout pour les filles dans le secondaire.

[71] *Safe schools: every girl's right*, Stop Violence Against Women, Amnesty International 2008.

[72] *Pakistan, Learning and Educational Achievement in Punjab Schools (LEAPS): Insights to Inform the Policy Debate*, 2007, p. 90.

[73] *L'Atlas mondial de l'égalité des genres dans l'éducation*, UNESCO 2012, pp. 104-105.

1. 4.

Niveau d'éducation des parents et implication parentale dans l'éducation

Mis à part la distance et la situation de l'école par rapport au domicile, le statut socio-économique des enfants est un autre facteur qui influence grandement l'accès à l'éducation et l'acquisition de connaissances. L'éducation des parents ainsi que le revenu du ménage, composantes qui font partie intégrante du statut socio-économique, peuvent avoir une incidence significative sur la trajectoire éducative d'un enfant. **Des parents dont le niveau d'éducation est médiocre sont moins susceptibles d'envoyer leurs enfants à l'école, disposent probablement de moins de moyens pour supporter le coût de l'éducation et/ou peuvent préférer que leurs enfants travaillent pour contribuer au revenu familial.** En conséquence, il est plus probable que les enfants avec des parents peu ou pas éduqués soient eux-mêmes moins éduqués et donc moins en mesure de gagner un salaire décent afin de sortir du cycle de pauvreté⁷⁴.

Le niveau d'éducation des parents peut aussi avoir une incidence directe sur le soutien qu'ils offrent à leurs enfants et conditionne leur degré d'implication dans le processus éducatif. Par ailleurs, **ce niveau influe également sur les conditions disponibles pour étudier à la maison, la motivation des enfants et implicitement leurs résultats scolaires.** Pour ce qui est du niveau d'éducation des parents et de leur degré d'implication, l'enquête menée à Madagascar montre que 5% des parents interrogés déclarent n'avoir jamais été à l'école. Parmi ceux confirmant avoir été à l'école, une proportion significative – près d'un tiers – déclarent n'avoir jamais terminé le primaire, tandis que 29% disent avoir atteint le niveau secondaire, mais sans obtenir de diplôme.

[74] Op. cit., UNESCO 2014, pp. 145-147.

En regardant de près l'implication des parents à Madagascar, nous remarquons que même si une majorité écrasante de parents déclarent s'investir beaucoup dans l'éducation de leurs enfants, **leur implication se limite pour la plupart à assister aux réunions de l'association de parents d'élèves.** De même, au Niger et en Inde, pays où une proportion importante de parents s'avèrent peu voire pas éduqués, la majorité des parents affirment participer à l'éducation de leurs enfants en rencontrant régulièrement les enseignants et en participant aux réunions de parents d'élèves, **mais très peu affirment surveiller les devoirs des enfants.** Or certains résultats semblent contradictoires : en Inde, plus de deux tiers des parents affirmant qu'ils participent au processus éducatif des enfants ne sont même pas au courant du nombre moyen d'élèves dans une classe de primaire – ce qui laisse pour le moins perplexe quant à leur réel niveau d'implication.

EN INDE, PLUS DE DEUX TIERS

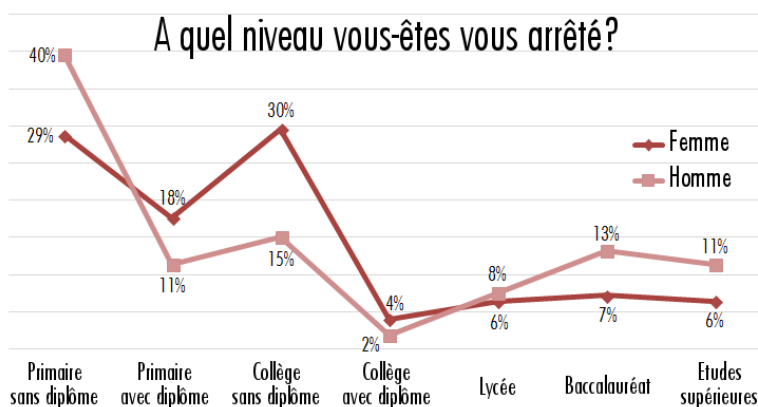
DES PARENTS AFFIRMANT PARTICIPER

À L'ÉDUCATION DE LEURS ENFANTS NE SONT

PAS AU COURANT DU NOMBRE MOYEN

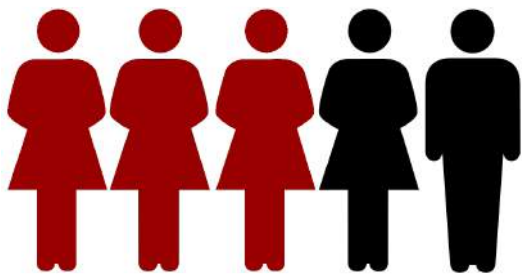
D'ÉLÈVES DANS UNE CLASSE DE PRIMAIRE.

[Illustration 9] Niveau d'éducation des parents - Madagascar



1. 4.

Niveau d'éducation des parents et implication parentale dans l'éducation



AU CAMBODGE, **60%** DES PARENTS
INTERROGÉS AYANT **ABANDONNÉ L'ÉCOLE**
AVANT LA FIN DU PRIMAIRE SONT DES

De manière encore plus révélatrice, au niveau global des enquêtes, 14 % des parents déclarent ne pas savoir ce que leurs enfants apprennent à l'école et 15 % n'ont pas idée du nombre moyen d'enfants par classe au primaire. En République Dominicaine, sur les 129 parents interrogés, 7 parents déclarent n'avoir jamais été à l'école. Parmi ceux qui ont été à l'école, la majorité déclare avoir terminé l'éducation secondaire et un quart des parents détient un certificat d'études primaires. Pour ce qui est de leur implication, chaque parent déclare participer au processus éducatif de leurs enfants. Toutefois nous constatons des incohérences au niveau des réponses : **près de 15% des parents se disant impliqués dans l'éducation de leurs enfants ne sont pas au courant de ce qu'ils apprennent à l'école**, presque un sur quatre ne sait pas si les enseignants bénéficient d'une formation régulière et les deux tiers ne savent pas si des cours de rattrapage sont proposés aux enfants.

À Madagascar et en République Dominicaine, le degré d'implication des parents est dérisoire, compte tenu de leur faible niveau d'éducation et du niveau minime de soutien qu'ils sont en mesure de fournir à leurs enfants. Si les parents avaient reçu une meilleure éducation, ils auraient très probablement participé différemment à l'éducation de leurs enfants et auraient pu leur offrir un meilleur soutien, notamment en supervisant les devoirs et en faisant réviser les leçons. Toutefois, malgré ce faible niveau éducatif et les difficultés financières quotidiennes que les parents éprouvent, il faut reconnaître leur engagement pour l'éducation. D'ailleurs, **tous estiment que l'éducation constitue un investissement pour le futur**. Cette vision semble sincère, et compte tenu de la taille de notre échantillon, le niveau de participation des parents est satisfaisant.

Dans l'ensemble, nos résultats ne montrent pas de différences majeures entre les pays en ce qui concerne le statut socio-économique et le niveau d'éducation des parents. En général, **les parents ayant participé à l'étude sont peu instruits, vivent en zone rurale et sont employés dans le secteur agricole**. En Inde, 46% des personnes interrogées n'ont jamais été à l'école et 24% n'ont jamais terminé l'école primaire ; près de la moitié sont employées dans le secteur agricole. Au Népal, si trois quarts des parents ont été scolarisés, 45% n'ont jamais terminé le cycle primaire et sont illettrés. De même, au Niger, 36% des parents n'ont jamais terminé le primaire – **la plus grande partie d'entre eux est donc illettrée et inactive au niveau professionnel**.

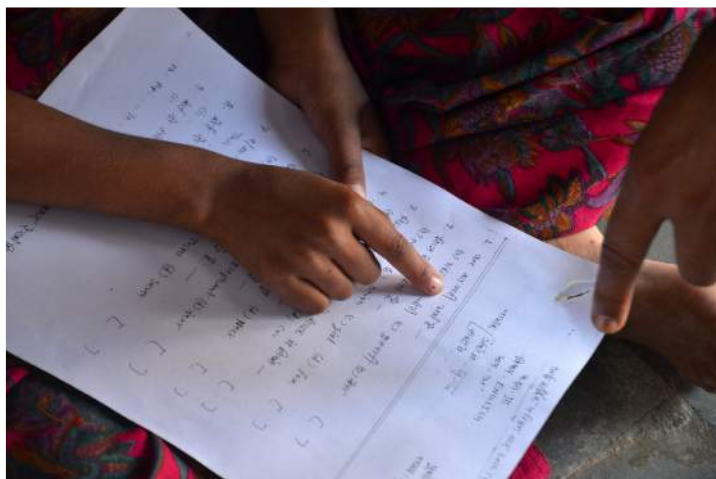


1. 4.

Niveau d'éducation des parents et implication parentale dans l'éducation

La proportion de femmes ne détenant pas de certificats du primaire au **Niger** comme au **Cambodge** est plus élevée que celle des hommes. On ne saurait trop souligner le fait que **l'éducation de la mère est d'autant plus importante qu'elle peut influencer sur les décisions du ménage en ce qui concerne l'éducation des enfants**, surtout des filles, et ainsi augmenter les bénéfices éducatifs des enfants⁷⁵.

Parmi tous les pays de l'enquête, c'est au **Vietnam** que nous trouvons une portion significative de parents ayant suivi une formation dans le supérieur : 23% ont terminé l'école secondaire et 43% déclarent avoir entrepris des études supérieures. Une fois de plus, la majorité travaille dans le secteur agricole, un grand nombre dans l'enseignement. **Selon certaines études, quelques années d'éducation suffisent, dans les pays à faible revenu, pour permettre aux enfants de trouver un emploi hors du secteur agricole et d'échapper à la pauvreté**⁷⁶.



© Pierre-Yves Babelon

En outre, dans des contextes où les personnes dépendent largement de l'agriculture pour gagner leur vie, **les paysans alphabétisés ou instruits ont plus de chances de trouver des moyens pour augmenter leur productivité et leur revenu**. Ils sont par conséquent davantage en capacité de faciliter l'accès de leurs enfants à l'éducation et à l'ascenseur social⁷⁷. Preuve s'il en était besoin que l'éducation des parents joue un rôle majeur dans le niveau d'éducation des enfants : elle augmente leurs chances de trouver un meilleur emploi et de vivre mieux.

[75] Voir *Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous 2013/4 – Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous*, UNESCO 2014, p. 17 et *Rapport sur le développement dans le monde 2012 : Égalité entre les sexes et le développement*, Banque mondiale 2012, pp.68-69.

[76] *Op. cit.*, UNESCO 2014, pp. 145-147.

[77] *Ibid.*



II. Perceptions des acteurs sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages

Le déficit d'apprentissage décrit dans le premier chapitre a poussé la communauté internationale à accorder une plus grande attention à la qualité de l'éducation **au point de la placer au cœur de l'agenda post-2015 pour l'éducation**. Les consultations globales qui ont eu lieu en vue de définir le scénario de l'éducation au-delà de 2015, associées aux positions adoptées par les organisations intergouvernementales comme l'UNESCO et d'autres organisations indépendantes comme Save the Children⁷⁸, font de la qualité de l'éducation un objectif prioritaire et crucial pour bâtir des systèmes éducatifs plus équitables et des sociétés plus justes.

[78] Voir *Énoncé de position sur l'éducation après 2015*, UNESCO 2014 et *Ending the Hidden Exclusion, Learning and Equity in education post-2015*, Save the Children 2013.

“ Les enseignants doivent bénéficier d'une meilleure formation continue, et surtout échanger leurs expériences et leurs outils pédagogiques avec d'autres collègues. ”

Pham, 43 ans, enseignant en classe 4 depuis plus de quinze ans.
Zone rurale près de Nha Trang,
province de Khanh Hoa, Vietnam

2. 1.

Le rôle des enseignants dans l'amélioration de la qualité de l'éducation

Entrer dans la fonction enseignante

Les enseignants jouent un rôle clé dans l'amélioration de la qualité de l'éducation et pour rendre l'éducation accessible à tous. Étant donné l'importance de leur rôle dans l'élaboration d'un environnement propice aux apprentissages et de bonne qualité, l'enquête menée par Aide et Action International a réservé diverses questions aux enseignants. Le niveau académique de ces derniers est un aspect critique examiné par l'enquête. D'après certaines études menées en Afrique, **les enseignants du primaire sont censés avoir effectué un minimum de 10 ans de scolarisation certifiée avant d'entrer dans la profession**⁷⁹. Dans d'autres régions, pour devenir enseignant, il faut aussi avoir terminé le cycle du secondaire, voire un niveau plus élevé, équivalant à un diplôme d'études supérieures⁸⁰.

Dans les pays qui accusent un retard dans la réalisation de l'objectif d'éducation primaire pour tous, il y a **une grande pénurie d'enseignants qualifiés**. Pour combler ce manque, certains pays choisissent d'employer des enseignants moins qualifiés, ce qui ne manque pas de porter atteinte à la qualité de l'éducation et aux résultats qu'elle produit. L'Afrique subsaharienne apparaît comme la région qui manque le plus d'enseignants⁸¹.

[79] *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante, Initiative pour la formation des enseignants en Afrique sub-saharienne (TTISSA)*, UNESCO 2010, p. 51.

[80] *What Matters most for Teacher Policies: A Framework Paper, Systems Approach for Better Education Results (SABER)*, Banque mondiale, Juin 2012, p.13.

[81] *Un enseignant pour chaque enfant : Prévoir la demande mondiale d'enseignants pour la période 2015 - 2030*, Bulletin d'information, Institut de statistique de l'UNESCO, Octobre 2013, n° 27, p.2.

[82] *Op. cit.*, UNESCO 2014, p. 235.

Néanmoins, dans certains pays, recruter des enseignants avec moins d'années d'étude peut s'avérer bénéfique. Au **Cambodge**, par exemple, il faut 12 années de formation pour être recruté comme enseignant. Mais dans les régions reculées, les enseignants sont recrutés sans que ce seuil de 12 années d'éducation ne soit respecté. **Cette mesure s'est avérée bénéfique au sens où on a pu ainsi augmenter le nombre d'enseignants provenant de minorités ethniques, capables d'enseigner dans les langues locales, connaissant bien la culture locale et, surtout, plus motivés à demeurer dans ces régions**⁸².

En ce qui concerne nos résultats, la majorité des enseignants ayant participé à l'étude enseignent à l'école primaire et ont derrière eux approximativement 10 années de formation. Dans l'ensemble, la majorité des enseignants du **Sénégal**, du **Niger**, de l'**Inde** et du **Vietnam déclarent avoir suivi des études supérieures, sans préciser s'ils ont obtenu un diplôme ou une licence**.

À **Madagascar** et au **Cambodge**, la majorité des enseignants déclarent avoir terminé le secondaire et avoir obtenu un certificat d'études de ce niveau. Au **Bénin**, près de la moitié des enseignants ayant participé à l'enquête déclarent avoir suivi un cycle d'éducation secondaire, mais sans avoir obtenu de diplôme. Au **Népal**, où notre échantillon était le plus large, il est intéressant de noter que 43% des enseignants déclarent avoir un certificat du primaire, **36% affirment avoir fait des études supérieures, mais sans stipuler s'ils ont obtenu un diplôme** tandis que 17% détiennent un certificat d'études secondaires.

2. 1.

Le rôle des enseignants dans l'amélioration de la qualité de l'éducation

Formation des enseignants

D'après nos résultats et sur la base de notre échantillon d'enseignants provenant de sept pays⁸³, **26% n'ont pas reçu de formation avant leur recrutement**. À Madagascar, les enseignants qui déclarent ne pas avoir reçu de formation initiale sont plus nombreux que ceux qui déclarent en avoir reçue.

En ce qui concerne les autres pays, même si plus d'un tiers des enseignants interrogés n'a pas suivi de formation initiale, il y a globalement plus d'enseignants qui en ont une. D'après les données recueillies lors de notre enquête, la plupart des enseignants reçoivent une formation continue et peuvent participer plusieurs fois par an à des ateliers de formation. Néanmoins, les enseignants de pays comme Madagascar, l'Inde et le Niger déclarent que **cette formation continue peut s'avérer sans rapport avec ce qu'ils font, qu'elle peut être dispensée de façon irrégulière ou ne pas être accessible dans les régions où ils enseignent**.

Le statut et le type de contrat offerts aux enseignants peuvent également avoir une incidence sur le faible niveau de l'effectif recruté. Les catégories des enseignants ainsi que leur statut peuvent varier selon les pays. Il peut y avoir des procédures différentes pour recruter les enseignants selon qu'ils sont titularisés ou sous contrat. Par exemple, les enseignants au niveau de la communauté peuvent être recrutés localement et payés par l'association de parents d'élèves alors que les enseignants recrutés et payés par l'État disposent d'un statut de fonctionnaire⁸⁴. **Leur statut a donc un impact sur la durée et le contenu de la formation initiale et continue, sur le salaire reçu ou encore sur la progression au sein de la fonction enseignante.**

[84] *Op. cit.*, TTISSA, UNESCO 2010, p. 91.

[83] Le Bénin, l'Inde, Madagascar, le Népal, le Niger, le Sénégal, le Vietnam.

“ Tous les enseignants doivent sortir de l'École normale ou au moins d'une formation professionnelle ou universitaire afin d'être qualifiés (contrairement aux maîtres FRAM). Il faut aussi améliorer la grille d'échelons des enseignants en fonction de leurs diplômes. Par ailleurs, il est nécessaire de construire des salles et de limiter les effectifs par classe. C'est utopique, mais ce sont les bases d'une bonne éducation. ”

Maëva, 41 ans, enseignante au Lycée (elle-même détentrice d'un bac professionnel), région d'Itaosy, Madagascar

2. 1.

Le rôle des enseignants dans l'amélioration de la qualité de l'éducation

Statut des enseignants

Plusieurs pays ont recours au recrutement d'enseignants contractuels pour pallier le manque d'effectifs, ce qui influence grandement la qualité de la formation initiale. À cet égard, l'Afrique subsaharienne offre quelques exemples variés.

En matière de formation, prenons l'exemple du **Bénin** : en 1987, les écoles normales ont fermé suite à la décision du gouvernement de cesser le recrutement d'enseignants en tant que fonctionnaires pour des raisons budgétaires. Ces écoles sont restées fermées jusqu'en 2007, date à laquelle, pour remédier au manque d'enseignants, **le gouvernement s'est mis à recruter au niveau de la communauté et sous contrat local**. Ces enseignants n'ont pas bénéficié d'une formation financée par l'État, c'est-à-dire conforme aux normes nationales, mais d'une formation parfois non certifiée, dispensée par des ONG, ou des prestataires publics ou privés⁸⁵.

AU NÉPAL, LES ENSEIGNANTS CONTRACTUELS REPRÉSENTENT 40% DE NOS 199 INTERROGÉS.

Concernant le statut des enseignants, dans les pays couverts par l'enquête nous constatons que **la majorité des enseignants ont le statut de fonctionnaire. Néanmoins, le nombre d'enseignants contractuels et communautaires n'est pas négligeable non plus**. Au **Népal** par exemple, les enseignants remplaçants constituent 40% de notre échantillon. Par ailleurs, les témoignages recueillis au **Niger** indiquent qu'un nombre significatif d'enseignants sont recrutés au niveau de la communauté ou sous contrat : **les parents déclarent souvent qu'ils doivent compléter le salaire des enseignants**. Autrement dit, le salaire d'un certain nombre d'enseignants dépend des collectivités ou des associations des parents d'élèves et non pas de l'État.

Enfin, la **Guinée-Conakry** constitue un cas particulier. En effet, de 1998 à 2003, le gouvernement a décidé de recruter seulement sous contrat pour minimiser les coûts tout en maintenant un nombre adéquat d'enseignants. Toutefois la durée de formation initiale pour les enseignants contractuels a été réduite de 3 à 1 an et demi, voire parfois moins. Alors qu'une telle mesure aurait pu compromettre la qualité de la formation, **les évaluations révèlent cependant que les enseignants sous contrat ont reçu le même niveau de formation**⁸⁶.

[85] *Op. cit.*, UNESCO 2014, p. 242.

[86] *Remédier à la crise d'enseignement dans les petites classes, Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, Document d'orientation 07, UNESCO, Avril 2013, p.4.

“ Il faut certes construire des infrastructures adéquates mais surtout mettre un terme à la contractualisation et ne recruter que des enseignants titulaires. ”

Fati, 37 ans, femme au foyer,
région de Niamey, Niger

2. 1.

Le rôle des enseignants dans l'amélioration de la qualité de l'éducation

Les données officielles corroborent le fait que **le Niger compte un nombre considérable d'enseignants contractuels, soit presque 80% de l'effectif d'enseignants**⁸⁷. Au **Sénégal**, les données nationales révèlent que seulement 34% de l'effectif d'enseignants au niveau primaire est fonctionnaire ; la majorité se compose en fait d'enseignants sous contrat, 17,4% étant des bénévoles⁸⁸.

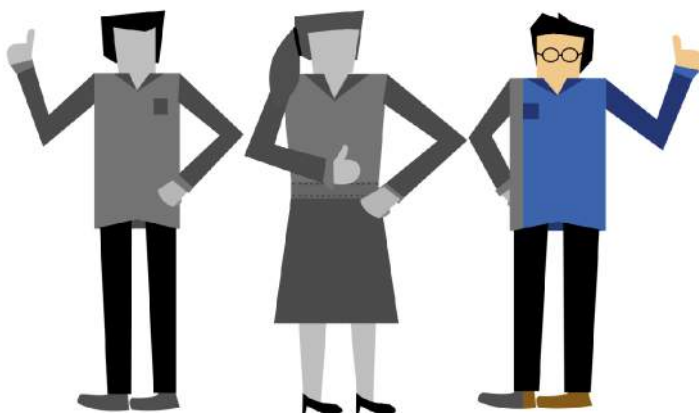
Le statut des enseignants selon les dispositions contractuelles est **un facteur qui influence fortement la motivation et la satisfaction professionnelle des enseignants**, étant donné les larges variations de salaire qui en dépendent. Des exemples provenant de plusieurs pays indiquent que les enseignants sous contrat provisoire reçoivent un salaire moindre que les enseignants titulaires. Ne serait-ce qu'au **Niger**, les enseignants sous contrat provisoire sont payés moitié moins que les fonctionnaires⁸⁹.

Au **Bénin**, les enseignants contractuels recevaient jusqu'en 2007 un salaire inférieur à celui des fonctionnaires. **Suite à des mouvements de protestation et à une grève prolongée, les enseignants sous contrat ont été absorbés dans le corps des fonctionnaires**. Ce changement de statut a donné lieu à une amélioration des conditions d'emploi ainsi qu'à un salaire annuel de douze mois au lieu de dix pour les enseignants sous contrat⁹⁰.

Dans d'autres pays, le salaire des enseignants peut être remarquablement bas quel que soit leur statut. Au **Cambodge**, **le salaire ne couvre même pas les dépenses de base**, bien que des mesures financières aient été prises pour compenser le faible niveau des salaires. Ces mesures dépendent de la situation et des responsabilités des enseignants, mais compte tenu des ratés du processus de paiement, **les enseignants ne reçoivent pas toujours les allocations qui leur sont destinées et ont donc souvent besoin d'avoir recours à un deuxième emploi**⁹¹. Au Cambodge, plus de deux tiers des enseignants en primaire sont obligés d'occuper un deuxième travail. Les réponses des enquêtes pointent vers la même conclusion puisque les enseignants ont confirmé exercer un deuxième emploi.

Pour ce qui est des autres pays ayant participé à l'enquête – sauf la République Dominicaine, pays pour lequel nous ne disposons pas de témoignage à ce sujet – **une majorité écrasante d'enseignants a répondu ne pas occuper de deuxième emploi**. Néanmoins, cela reste trompeur : **nombreux sont celles et ceux qui ne déclarent pas leur deuxième emploi informel**, notamment à Madagascar.

[Illustration 10] Au Cambodge, plus de deux tiers des enseignants en primaire sont obligés d'occuper un 2^{ème} travail



[87] *Op. cit.*, UNESCO 2014, p. 242.

[88] *Situation Economique et Sociale du Sénégal en 2011*, Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie, Ministère de l'Économie et des Finances, République du Sénégal, 2013, p. 74.

[89] *Op. cit.*, UNESCO 2014, p. 257.

[90] *Ibid.*, 259.

[91] *Ibid.*, 256.

2. 1.

Le rôle des enseignants dans l'amélioration de la qualité de l'éducation

“ Il faut augmenter les salaires des enseignants, surtout ceux du primaire. Il faut que seuls les enseignants issus des centres de formation puissent exercer et non pas tous ceux à la recherche d'un emploi. L'État doit être strict sur les conditions d'ouverture d'une école (lieu d'implantation, capacité d'accueil, bâtiment en dur, etc.). ”

Simone, 38 ans, vendeuse
région d'Itaosy, Madagascar

Chose intéressante, lorsqu'on leur demande si leur salaire leur permet de vivre confortablement, **la majorité des enseignants répondent par la négative. Malgré cela, ils ne cherchent pas d'autres moyens pour compléter leur salaire.** En outre, lorsqu'on leur demande s'ils ont l'impression d'être soutenus ou reconnus pour le travail qu'ils font, la majorité répond qu'ils ne reçoivent pas d'appréciation ou de respect particulier pour leur travail mais qu'en général, ils se sentent reconnus et soutenus.

Des salaires trop bas peuvent avoir d'énormes conséquences sur le niveau de motivation des enseignants : un salaire décent contribue à améliorer la reconnaissance des enseignants pour leur travail et pour la contribution qu'ils apportent à la communauté et à tous les niveaux. Les enseignants qui ne sont pas payés à leur juste valeur, en particulier ceux qui travaillent dans des conditions difficiles, **peuvent être tentés de chercher un emploi complémentaire ; ce qui risque d'augmenter leur absentéisme, voire de les pousser à démissionner.**

L'absentéisme des enseignants

L'absentéisme des enseignants a justement des retombées importantes sur la qualité de l'apprentissage, étant donné qu'il a une incidence sur le temps que les élèves passent en classe. Les raisons et la fréquence de l'absentéisme sont variables : à Madagascar par exemple, **l'absence des enseignants s'explique souvent par le fait qu'ils ont besoin de temps pour aller chercher leur salaire, surtout s'ils vivent en zone rurale.** Ce paramètre serait à l'origine 13% des absences, ce qui équivaut à 1,4-1,8 jour d'absence par mois selon la saison⁹². Les résultats de notre étude vont dans ce sens : **56% des enfants interviewés à Madagascar confirment que les enseignants sont régulièrement absents.**

Dans une moindre mesure, ce phénomène est aussi visible dans d'autres pays : en République Dominicaine, lorsqu'on demande aux enfants si leur professeur s'absente régulièrement de l'école, 64% répondent qu'il/elle est toujours présent. Pour ce qui est des autres pays compris dans l'enquête, les résultats sont assez variés : **au Népal, en Inde, au Cambodge et au Bénin, la majorité des enseignants confirment s'absenter régulièrement alors qu'au Vietnam, au Sénégal et au Niger la plupart d'entre eux déclarent n'être jamais absents.** Comme motifs de leur absence, ceux qui se disent régulièrement absents invoquent surtout des problèmes de santé, d'autres activités qui leur prennent du temps et la distance école-domicile.

[92] Op. cit., TTISSA, UNESCO, 2010, p. 77.

2. 2.

L'environnement d'apprentissage et d'enseignement

Taille des classes et classes multi-niveaux

La taille des classes et des salles de classe à multiples niveaux d'enseignement constituent d'importants indicateurs de la qualité de l'éducation. En effet, des salles de classe surchargées n'ayant qu'un seul enseignant ou le regroupement des élèves de différents niveaux dans une même salle de classe peuvent compromettre les résultats éducatifs, **notamment si les enseignants manquent de soutien et de moyens pour offrir des opportunités d'apprentissage égales à chacun de leurs élèves**. Dans les deux situations, les enseignants doivent relever un vrai défi pour pouvoir gérer et réagir aux différents besoins d'apprentissage des élèves et leur accorder attention et conseils de manière individuelle⁹³.

Une formation initiale et continue offrant des méthodologies d'enseignement spécifiques aux classes multi-niveaux s'avère particulièrement utile lorsqu'on demande aux enseignants de se charger de groupes d'élèves appartenant à deux ou trois niveaux à la fois. Et cela devient d'autant plus critique dans les contextes où les classes multi-niveaux constituent la seule option d'accès à l'éducation offerte aux enfants.

Par ailleurs, comme c'est le cas dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, les classes multi-niveaux comptent souvent un nombre d'élèves relativement élevé⁹⁴, **ce qui s'avère très contraignant pour les enseignants**.

Comme indiqué dans le graphique ci-dessous, **la taille moyenne des classes de primaire dans de nombreux de pays d'Afrique subsaharienne est nettement plus élevée** que celle des classes dans les pays en développement en général. À titre indicatif, en 2011, la taille moyenne dans les pays de l'OCDE était au-dessus de 21 élèves par classe au niveau primaire⁹⁵.

**EN 2011, LA TAILLE MOYENNE
DANS LES PAYS DE L'OCDE ÉTAIT
AU-DESSUS DE 21 ÉLÈVES PAR CLASSE
AU NIVEAU PRIMAIRE.**

[93] *Ressources scolaires et pédagogiques en Afrique subsaharienne, Analyse des données collectées par l'ISU en 2011 sur l'éducation*, Institut de statistique de l'UNESCO, Avril 2012, p. 2.

[94] *Ibid.*, pp.3-4.

[95] *Regards sur l'éducation : Indicateurs de l'OCDE*, OCDE 2013, p.364.

[Illustration 11] Ratio élèves-enseignant au primaire



2. 2.

L'environnement d'apprentissage et d'enseignement

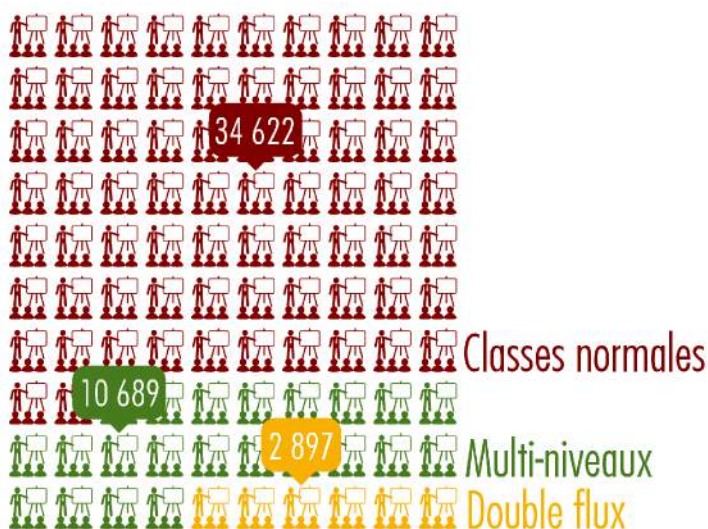
Comme évoqué plus haut, afin de combler le manque d'enseignants, certains pays comme le **Sénégal** et le **Bénin** ont recruté des enseignants contractuels, **réduisant ainsi des ratios élèves-enseignant déjà élevés**⁹⁶. Or, au Sénégal, la taille moyenne des classes en primaire reste importante avec 36 élèves par classe en moyenne. Les données nationales suggèrent que sur les 48 208 salles de classe dans tout le pays, 34 622 sont des classes normales, 2 897 sont des classes à double flux et les 10 689 restantes sont des classes multi-niveaux, constituant 24% du nombre total de classes au niveau primaire⁹⁷.

[96] Op. cit., UNESCO 2014, p. 257.

[97] *Situation Economique et Sociale du Sénégal en 2011*, Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie, Ministère de l'Economie et des Finances, République du Sénégal, 2013, p. 71.

[98] Op. cit., Institut de statistique de l'UNESCO, Avril 2012, p. 2.

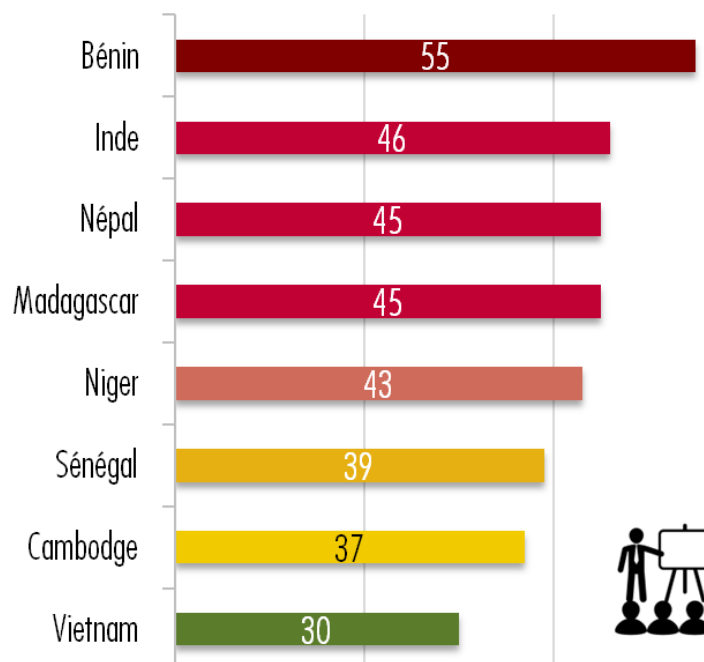
[Illustration 12] Types de classe au Sénégal



En ce qui concerne les résultats de notre étude, les témoignages des enseignants provenant des différents pays révèlent que les salles de classe sont partout surchargées. Tel que présenté dans l'illustration ci-dessous, les salles de classe au **Vietnam** semblent réunir le plus petit nombre d'élèves, à savoir 30 en moyenne, alors que **les salles de classe ayant le plus grand nombre d'élèves se trouvent au Bénin, avec 55 élèves par classe en moyenne**, ce qui constitue un nombre trop élevé d'élèves par salle de classe par rapport à la moyenne dans l'Union européenne ou dans les pays de l'OCDE⁹⁸.

La majorité des enseignants interrogés déclarent ne pas avoir à gérer des classes multi-niveaux. Deux exceptions toutefois : l'**Inde** d'abord, où la plupart des enseignants interrogés confirment avoir à enseigner aux élèves de deux niveaux dans la même salle de classe. Le **Népal** ensuite, puisque parmi les 163 enseignants interrogés, 77, **soit presque la moitié des répondants, ont confirmé qu'ils enseignaient à des groupes de plus de deux niveaux dans la même salle de classe.**

[Illustration 13] Taille moyenne des classes selon les enseignants



2. 2.

L'environnement d'apprentissage et d'enseignement

Accès aux services et équipements de base

“ L'école n'a pas de clôture, donc nous sommes constamment perturbés par le bruit des habitations alentour et par les gardiens de troupeau qui passent devant avec leurs animaux. Il n'y a pas non plus d'eau courante, donc si les enfants ont soif, ils doivent rentrer chez eux pour chercher de quoi boire... La seule latrine disponible est réservée aux enseignants... Le nombre de salles de classe est inadéquat et le seul abri dans la cour est plein de serpents. Malgré toutes ces difficultés nous faisons de notre mieux pour remplir notre noble mission éducative auprès des enfants afin de les préparer à devenir les citoyens et décideurs de demain. ”

Amadou, 32 ans, enseignant en CM2,
zone rurale près de Tivaouane, Sénégal

L'équipement de base dans les écoles constitue un autre élément décisif de l'accès et de la qualité de l'éducation. **Non seulement la disponibilité des services de base améliore le bien-être des élèves, mais elle renforce aussi les résultats scolaires.** L'absence de tels services a ainsi un impact sur les performances et l'assiduité des élèves. Un environnement scolaire sûr, sain et inclusif offrant un accès aux latrines, un approvisionnement en eau potable et en électricité, tenant compte des conditions d'accessibilité tant pour les filles que pour les garçons et les enfants handicapés est plus à même d'encourager la réussite et l'assiduité des élèves et de rassurer les parents quant à leur bien-être.

La disponibilité de l'équipement de base est tout aussi importante pour les enseignants car **ils sont souvent réticents à occuper des postes dans les zones rurales éloignées où l'infrastructure et les services de base peuvent être assez médiocres**^[99]. Notons que les zones rurales sont souvent défavorisées par rapport aux centres urbains en termes d'infrastructures^[100].

L'accès à l'eau propre dans les écoles est essentiel pour assurer la santé, l'hygiène et le bien-être des élèves. **Les installations sanitaires sont particulièrement importantes pour assurer l'assiduité scolaire des filles**, car elles hésitent à aller à l'école en l'absence de toilettes séparées. De plus, un environnement scolaire inclusif **exige un certain niveau d'infrastructures pour s'assurer que l'école est accessible aux enfants handicapés**, afin de les aider à devenir autonomes et à être pleinement intégrés dans l'environnement scolaire.

ENVIRON **83%** DE LA POPULATION
MONDIALE SANS ACCÈS À L'EAU POTABLE
HABITE EN ZONE RURALE.

[99] Op. cit., UNESCO 2014, p. 250.

[100] Objectifs du Millénaire pour le développement – Rapport de 2013, ONU, p.47.



2. 2.

L'environnement d'apprentissage et d'enseignement

Notre enquête prend en considération ces questions et interroge les enfants quant aux types d'installations à leur disposition dans les écoles. Nous avons globalement constaté que **l'eau potable est accessible à une courte majorité d'enfants (au moins la moitié)**, même si l'étendue statistique n'est pas assez solide sur ce point. **Le Cambodge représente une exception, puisque seulement 42% des enfants et enseignants interviewés déclarent avoir accès à l'eau potable.** Par ailleurs, en **Inde**, la moitié des enfants interrogés sont privés d'un point d'eau potable dans leurs écoles. Mais au **Niger**, au **Sénégal**, au **Népal** et au **Vietnam**, l'eau potable semble être disponible dans les écoles pour plus de trois quarts des enfants interrogés.



SEULS 25% DES ENFANTS INTERROGÉS EN INDE DÉCLARENT AVOIR ACCÈS À DES TOILETTES EN ÉTAT DE MARCHÉ À L'ÉCOLE.

Seuls 25% des enfants interrogés en **Inde** déclarent avoir accès à des toilettes en état de marche à l'école. **Le manque de latrines est également marqué au Népal** : seulement 43% des enfants ont confirmé que leurs écoles étaient équipées. En **République Dominicaine** et au **Vietnam**, 90% et 87% des enfants respectivement disent que les latrines sont disponibles à l'école. Au **Niger**, 55% des enfants disent ne pas avoir de latrines séparées filles- garçons, mais 62% confirment avoir au moins accès aux toilettes, même si elles ne sont pas séparées.

Nos données ne s'accordent donc pas avec celles réunies par l'enquête menée dans 45 pays d'Afrique subsaharienne par l'Institut de statistique de l'UNESCO en avril 2012. D'après les résultats de cette dernière, **le Niger serait l'un des pays où le manque de services de base dans les écoles publiques est le plus important** : les données datant de 2010 indiquent que les trois quarts des écoles publiques n'ont pas de toilettes et que 85% n'offrent pas d'accès à l'eau potable¹⁰¹.

[101] *Ressources scolaires et pédagogiques en Afrique subsaharienne, Analyse des données collectées par l'ISU en 2011 sur l'éducation*, Institut de statistique de l'UNESCO, Avril 2012, pp. 6-8.

“ La priorité est d'investir dans les infrastructures scolaires, autant dans le matériel pédagogique qu'en plantant des arbres dans la cour. Il faut aussi ouvrir une salle informatique et surtout rénover la cantine et les toilettes. ”

Dang, 38 ans, vendeur,
Cho Chy, province de Thai Nguyen, Vietnam

2. 2.

L'environnement d'apprentissage et d'enseignement

S'il est nécessaire que les écoles offrent un environnement sain, sûr et inclusif pour contribuer à la réussite des élèves, un matériel et des outils d'apprentissage de qualité sont tout aussi importants. Dans de nombreux pays, **la disponibilité des manuels scolaires est plus qu'insuffisante par rapport au nombre élevé d'enfants scolarisés**. Il est en effet souvent difficile de produire autant de manuels que nécessaire face au nombre croissant d'enfants scolarisés. Par ailleurs, **la production de manuels scolaires implique des coûts élevés qui ne rentrent pas forcément dans les budgets d'éducation prévus par les gouvernements**. Dans le cadre de notre étude, une des questions posées concernait la disponibilité de manuels scolaires pour juger s'il s'agissait-là d'un paramètre conditionnant la qualité de l'éducation.

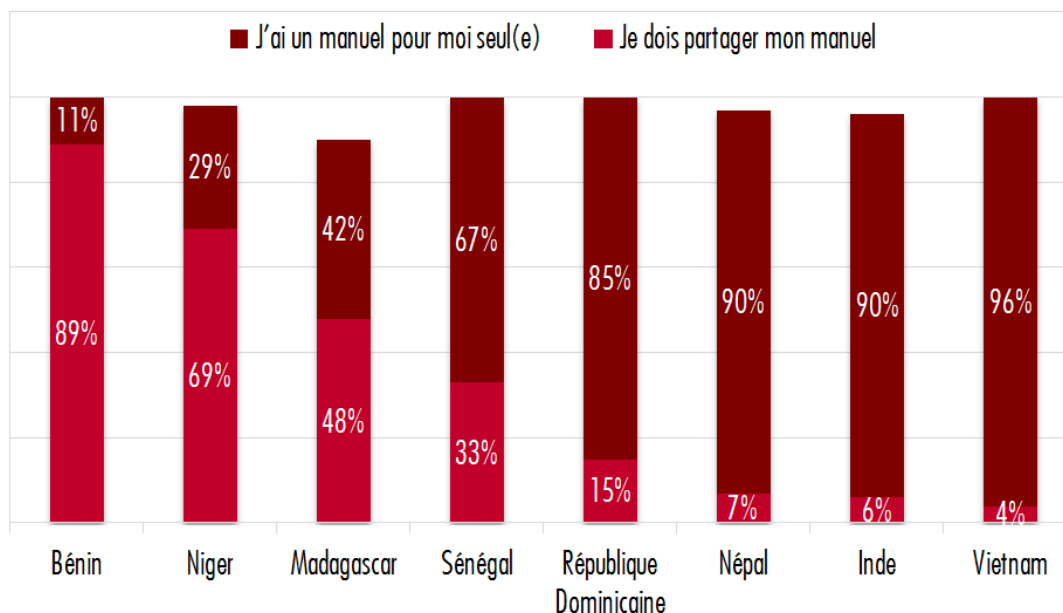
Les témoignages des enfants révèlent **une insuffisance significative de manuels scolaires au Bénin et au Niger**. 69% des enfants déclarent ne pas disposer d'un manuel scolaire pour eux seuls au Niger. En outre, 40% des enfants confirment qu'ils sont obligés de partager un manuel entre deux élèves et 37% entre trois élèves. À Madagascar, près de la moitié des enfants interrogés disent partager un manuel avec d'autres élèves, alors qu'au Sénégal, 67% des enfants confirment avoir leur propre manuel scolaire.

Par rapport aux autres pays, les écoles d'Afrique subsaharienne sont les plus touchées par ce problème, puisqu'au **Népal**, en **Inde**, au **Vietnam** et en **République Dominicaine**, **en moyenne 90% des enfants disposent de leur propre manuel scolaire**. Le manque d'accès aux livres constitue un handicap considérable pour les enfants, **qui non seulement sont obligés de les partager en classe, mais ont l'interdiction de les emmener chez eux pour relire leur leçon ou pour faire leurs devoirs**. À la longue et notamment pour les enfants de familles modestes dont les parents ont moins de chances d'être instruits, de telles conditions d'apprentissage s'avèrent tout à fait dommageables, **d'autant qu'elles empêchent de créer un environnement d'apprentissage favorable à la maison**.

AU NIGER, **37%** DES ENFANTS INTERROGÉS
DISENT **DEVOIR PARTAGER LEUR MANUEL**
AVEC TROIS CAMARADES.



[Illustration 14] "Disposes-tu d'un manuel pour toi seul ?"



2. 2.

L'environnement d'apprentissage et d'enseignement

Langue d'apprentissage

La langue est essentielle dans le processus d'apprentissage comme pour le développement cognitif de l'enfant. En outre, elle favorise l'accès à une éducation de qualité. C'est par la langue que les individus profitent des opportunités qui se présentent à eux, participent au dialogue social et aux processus de décision qui rythment la vie en communauté. **Le choix d'une langue officielle constitue, dans certains contextes, un choix clairement politique**, suggérant que celle-ci a plus de valeur que celles couramment parlées par les différents groupes ethniques au sein d'un même pays. La langue est ainsi intimement associée aux attributs culturels et détient **un pouvoir symbolique capable d'offrir de nouveaux moyens d'action ou au contraire d'exclure les individus de certains milieux sociaux**.

L'utilisation d'une langue officielle dans le système d'enseignement a le même impact : **les enfants provenant de groupes linguistiques minoritaires sont susceptibles d'être exclus de certaines opportunités d'apprentissage s'ils ne reçoivent pas l'appui dont ils ont besoin**. Si un tel soutien n'est pas disponible au sein de l'environnement scolaire, la langue constitue alors un obstacle à long terme, entravant l'accès des individus au marché du travail, aux services publics et à une participation significative dans la société. De fait, **la langue en tant qu'outil pédagogique constitue la base sur laquelle repose tout l'édifice de l'apprentissage**.

Des politiques ciblées visant à surmonter les barrières linguistiques sont donc essentielles, notamment pour les enfants dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement. **C'est par le biais d'un enseignement approprié que les enfants arrivent à renforcer leur confiance en eux et à progresser sans difficulté à l'école**.

“La langue exerce un pouvoir invisible, comme la lune sur les marées.”

Rita Mae Brown

Or, les politiques nationales varient considérablement. Même si l'importance d'un enseignement dans la langue maternelle, surtout au début du cycle d'apprentissage, est un principe généralement reconnu, **un grand nombre de pays, notamment ceux dotés d'un passé colonial, ont adopté comme langue officielle une langue autre que la langue maternelle des enfants**.

Plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest ont, par exemple, adopté le français comme langue d'enseignement officielle, bien qu'une partie importante de la population ne le parle pas couramment. Dans certains pays comme le **Sénégal** et le **Niger**, des langues autres que le français qui sont parlées par une partie importante de la population autochtone, comme le wolof (Sénégal) et le zarma (Niger), sont reconnues comme langues nationales officielles, **même si leur degré d'utilisation dans les écoles varie considérablement**.



© Olivier Harrassowski

2. 2.

L'environnement d'apprentissage et d'enseignement

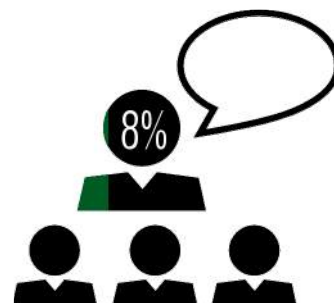
Toutefois, les politiques éducatives soutenant la diversité linguistique ne sont pas faciles à appliquer, en particulier dans des pays dotés de plusieurs langues locales ou nationales. En effet, cette diversité exige des mécanismes et dispositifs impliquant des coûts financiers importants en matière de recrutement et de formation d'enseignants, d'adaptation des programmes d'études, ou encore en ce qui concerne le développement et la production de matériel didactique. Pour reprendre un exemple, **une étude menée au Sénégal a permis de conclure que la formation des enseignants se faisait uniquement en français** et que seulement 8% des nouveaux enseignants se sentaient prêts à enseigner dans les langues locales¹⁰². Néanmoins, dans des contextes où il existe une grande profusion de langues, **les politiques et programmes linguistiques mis en œuvre ont été couronnés de succès en termes de réduction des taux d'abandon et de redoublement**, ce qui, à la longue, pourrait s'avérer moins coûteux¹⁰³.

Notre enquête a exploré la question des langues et les résultats sont les suivants : **au Niger, au Bénin, à Madagascar et au Sénégal, plus de 90% des enfants interrogés rapportent que la langue d'enseignement n'est ni leur langue maternelle, ni la langue parlée chez eux**. La plupart d'entre eux confirment que leur langue d'enseignement est le français. Au **Sénégal**, deux enfants sur cinq déclarent que leur langue maternelle est le wolof, alors que pour près d'un tiers c'est le peul (pulaar). À **Madagascar**, la première langue est le malgache, alors qu'au **Niger** la majorité des enfants disent parler le zarma.

[102] Remédier à la crise d'enseignement dans les petites classes, Rapport mondial de suivi sur l'EPT, Document d'orientation 07, UNESCO, Avril 2013, p.4.

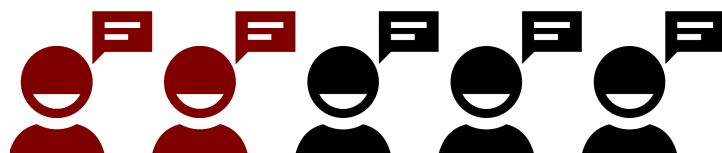
[103] L'inclusion, ça compte ! : Le fondement pour le partage de la prospérité, Banque mondiale 2013, pp. 225-227.

[104] Alidou et al., Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne, Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), Institut de l'UNESCO pour l'éducation 2006, p. 33.



SEULEMENT 8% DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS AU SÉNÉGAL SE SENTAIENT PRÊTS À ENSEIGNER DANS LES LANGUES LOCALES.

Au **Bénin**, la langue maternelle de la plupart des enfants est le fon, suivi du bariba. Dans le cas des pays asiatiques concernés par l'enquête, la situation est très différente : **au Vietnam, 90% des enfants déclarent que la langue d'enseignement est celle qu'ils parlent chez eux**. Idem au **Népal** et en **Inde**, où ce pourcentage est assez élevé – respectivement 70% et 76%. Parmi les enfants que nous avons interrogés, il n'est pas très surprenant que la plupart ayant une langue maternelle différente de la langue d'enseignement se trouvent en Afrique. En effet, **le continent africain est riche d'une multitude de langues locales et est le berceau d'un tiers des langues vivantes du monde**. Par ailleurs, il existe une trentaine de pays en Afrique subsaharienne dans lesquels la langue officielle n'est pas la langue maternelle de la majorité de la population¹⁰⁴.



AU SÉNÉGAL, 2 ENFANTS SUR 5

DÉCLARENT QUE LEUR LANGUE MATERNELLE EST LE WOLOF.

2. 2.

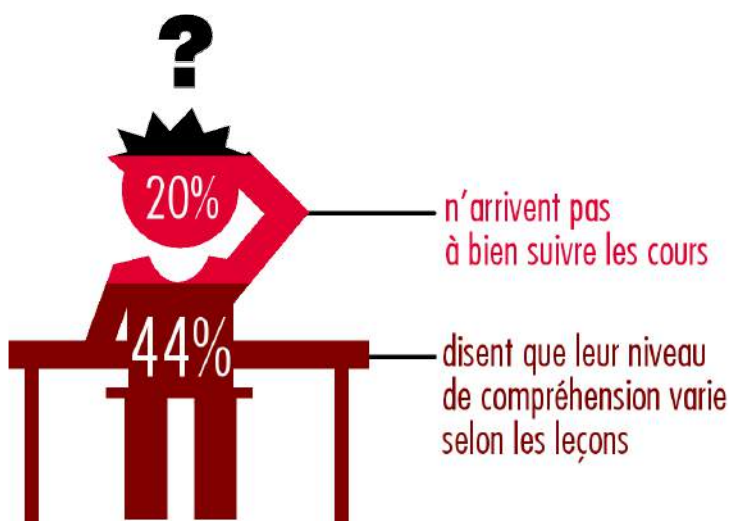
L'environnement d'apprentissage et d'enseignement

Si pour un grand nombre d'enfants la langue utilisée à l'école diffère de celle parlée chez eux, y compris dans les petites classes, **cela implique qu'ils ont une compréhension limitée de leurs enseignants et des leçons.** Lorsqu'on demande aux enfants s'ils arrivent à bien suivre les cours, beaucoup évoquent les problèmes qu'ils rencontrent en raison de ces contraintes linguistiques.

À **Madagascar**, 44% des enfants interrogés disent que leur niveau de compréhension varie selon les leçons, alors que 20% répondent qu'ils n'arrivent pas à bien suivre les cours. Au **Sénégal**, 10% des enfants se plaignent qu'il n'est pas facile de suivre les cours, 17% déclarent qu'ils comprennent de temps en temps, et **28% indiquent qu'ils arrivent maintenant à comprendre, mais qu'ils ont eu beaucoup de difficultés au début.** Au **Niger**, environ 30% des enfants déclarent ne pas arriver à suivre facilement les cours, alors que près de 20% des enfants interrogés au **Bénin** trouvent que leur compréhension dépend du sujet concerné. Les difficultés linguistiques exprimées par les enfants constituent un handicap indéniable pour leur progrès à l'école. **Cela renforce les inégalités préexistantes, notamment dans le cas d'enfants issus de milieu modeste.**

La mise en œuvre de politiques linguistiques offrant un soutien adéquat aux enfants est donc d'une nécessité cruciale. Dans des contextes où les parents ne parlent pas couramment la langue officielle ou sont analphabètes et donc incapables d'aider leurs enfants à surmonter ces obstacles, **la création de mécanismes permettant l'enseignement multilingue ou bilingue, ou d'autres formes de soutien linguistique, s'avère d'autant plus essentielle.**

(Illustration 15) Madagascar - "Arrives-tu à suivre les cours ?"





III. Mesures pour améliorer l'accès et la qualité de l'éducation proposées par les enfants, les parents et les enseignants

Après avoir examiné des thèmes majeurs relatifs à l'accès et à la qualité de l'éducation du point de vue des enfants, des parents et des enseignants, la partie ci-dessous se focalisera sur **les mesures proposées par les enfants et les parents**. Celles-ci peuvent, selon eux, contribuer à surmonter les problèmes évoqués dans les parties précédentes. Par ailleurs, cette partie vise à souligner **les attentes des familles et des enfants vis-à-vis du système éducatif**.

Parmi tous les pays touchés par l'enquête, **les parents comme les enfants semblent pleinement conscients des nombreux freins empêchant la scolarisation universelle**. Ils comprennent tout aussi clairement les goulets d'étranglement qui font obstacle à la qualité de l'éducation et qui affectent négativement les progrès des enfants. **Cette partie porte donc sur la réalité et les difficultés qu'ils affrontent chaque jour**.

“ Apprendre aux enfants à l'école que la finalité de la vie n'est pas l'acquisition d'un diplôme mais plutôt l'intégration dans la société. ”

Antoine, 48 ans, mécanicien
région d'Agamé, Bénin



Les parents et les enfants participant à l'enquête ont ainsi proposé plusieurs mesures qui, à leurs yeux, seraient susceptibles d'améliorer l'accès à l'école de tous les enfants et offriraient des situations d'apprentissage fertiles et pertinentes tout au long de la vie. **Les priorités et les mesures suggérées dépendent évidemment du contexte dans lequel les parents et les enfants se trouvent et des problèmes spécifiques à l'environnement scolaire qu'ils rencontrent au quotidien.**

Les suggestions fournies dépendent aussi de leur situation géographique, de leur statut socio-économique et de leurs propres attentes vis-à-vis de l'éducation. **Dans certains pays, les personnes interrogées considèrent que l'accès à l'école est une question qui est plus importante que ce qu'apprennent les enfants et la manière dont ils l'apprennent.**

Inversement, d'autres estiment que l'accès à l'école est un défi moins important que l'amélioration de l'environnement scolaire et que la qualité de l'enseignement.

Au **Bénin** et au **Sénégal**, la majorité des enfants considèrent que la sensibilisation aux avantages multiples de l'éducation pourrait contribuer à augmenter l'assiduité scolaire. **Le second domaine d'importance, selon eux, est la réduction des frais de scolarité.** Plus précisément, ils proposent la mise en œuvre de politiques ciblées assurant l'accès gratuit à l'éducation, notamment pour les enfants défavorisés, et l'adoption de mesures financières afin d'aider les familles et enfants des milieux modestes. Les enfants parlent aussi d'incitations liées à la nourriture et de bourses pour les démunis. **Ils estiment enfin que l'assiduité pourrait augmenter si les écoles offraient des fournitures scolaires gratuites et en quantité suffisante.**

“ Il faut reformuler profondément les curricula de formations en y intégrant des apprentissages formels, techniques et professionnels. C'est aujourd'hui le seul moyen de réduire le taux de chômage qui devient de plus en plus une bombe à retardement pour notre pays. ”

Norbert, 27 ans, agent de développement rural
région d'Agamé, Bénin



Les enfants interrogés au **Niger** jugent eux aussi que les domaines mentionnés ci-dessus sont importants, mais la majorité accordent **une plus grande priorité aux mesures visant à améliorer la qualité des infrastructures**. Ils proposent ainsi la construction de salles de classe supplémentaires, équipées de pupitres et de bancs, ainsi que de cantines scolaires. De plus, ils recommandent le recrutement de davantage d'enseignants et **l'établissement d'un système de formation continue** pour ces derniers. Par ailleurs, ils pensent que la valorisation de la fonction enseignante pourrait motiver les enseignants et les inciter à déployer tous leurs efforts possibles. En outre, ils proposent d'améliorer leurs conditions de travail et de **payer leurs salaires régulièrement et à temps**.

“ Il faut inciter les parents à travailler davantage pour qu'ils puissent avoir de l'argent et ainsi envoyer leurs enfants à l'école. Si les parents n'ont pas d'argent, l'État doit faire en sorte que l'enseignement soit gratuit. ”

Anna, 7 ans, en CE1/2 (3^{ème} année),
région d'Antananarivo, Madagascar

Les opinions des parents au **Niger** semblent coïncider avec celles des enfants : eux aussi mettent l'accent sur **le rôle des enseignants dans l'amélioration de la qualité de l'éducation et de l'environnement scolaire**. Les mesures qu'ils proposent comprennent : la révision des normes d'entrée dans la profession enseignante afin qu'elles soient plus exigeantes, la formation continue, **la supervision régulière par des inspecteurs pédagogiques** et l'amélioration des conditions de travail de façon à ce que **les enseignants ne soient pas obligés de faire grève**.

Quant aux enfants interviewés dans d'autres régions, il semble que les opinions soient quelque peu différentes. En **Inde** par exemple, les enfants proposent d'améliorer l'environnement scolaire **en se focalisant sur l'amélioration des équipements (toilettes et source d'eau potable, repas du midi) et de l'infrastructure de base**, comme les terrains de jeux et l'équipement de sport. La deuxième priorité, selon eux, est la sensibilisation des parents à l'importance de l'école, tout comme **rendre l'école obligatoire et accompagner les enfants en difficulté scolaire ou en situation de handicap**. Il est intéressant de noter que la plupart des parents interrogés en **Inde** recommandent des mesures visant les enseignants et **proposent des actions spécifiques pour régler le problème de l'absentéisme professoral**. C'est un problème central dans nos résultats, ce que confirme d'ailleurs la majorité des réponses des enseignants.



Au **Vietnam**, les enfants accordent la plus grande priorité aux **mesures permettant l'accès à la scolarité**, telles que la construction d'écoles, la disponibilité de fournitures et manuels scolaires gratuits, ainsi que la mise en place d'un transport scolaire.

Les réponses des parents au **Vietnam** concordent avec celles données par les enfants : la majorité des parents voudraient eux aussi voir l'infrastructure s'améliorer, mais ils considèrent également que la participation des parents dans le processus éducatif est cruciale et proposent donc **une plus grande collaboration entre l'école et les familles**. Lorsqu'on interroge les enfants sur la perception et les attentes que leurs parents ont vis-à-vis de l'école, la plupart d'entre eux estiment que l'éducation est importante pour leurs parents car elle **permettra aux enfants de trouver un bon emploi plus tard, sécurisant leur avenir**. La majorité des enfants considèrent également qu'aux yeux de leurs parents, savoir lire et écrire est un avantage dans la vie qui permet d'améliorer les conditions de vie.

De même, un nombre important d'enfants pensent que les parents attachent de l'importance à l'éducation non seulement en raison des bénéfices potentiels pour les enfants **mais aussi pour eux-mêmes, en tant que parents**. Les enfants pensent notamment que s'ils sont instruits, du point de vue de leurs parents, ils pourront plus facilement s'occuper d'eux lorsqu'ils seront vieux ou **les soutenir financièrement** quand ils auront trouvé du travail après leurs études.

Les suppositions des enfants concernant les attentes de leurs parents sont assez proches de la réalité : quand on pose ces mêmes questions aux parents, la majorité confirme les perceptions des enfants. La quasi-totalité des parents estiment que l'éducation sera bénéfique à leurs enfants **en leur offrant la possibilité d'obtenir un meilleur emploi et un meilleur niveau de vie**. Ils estiment aussi que les enfants ayant atteint un certain niveau d'éducation auront plus de moyens pour s'occuper de leur famille.

“ Les repas servis à la cantine doivent être de meilleure qualité. Il faut aussi plus d'infrastructures afin de consacrer plus de temps et d'importance au sport, à la musique et aux arts. ”



Du point de vue des enseignants, la plupart considèrent que les parents placent beaucoup d'espoir dans l'éducation et l'apprécient à sa juste valeur. Mais comme les parents ne sont pas instruits ou n'ont reçu qu'un enseignement de qualité médiocre, **ils ne savent pas de quelle manière soutenir leurs enfants dans ce processus d'apprentissage**. Pourtant, beaucoup de parents sont conscients de ce que l'école peut apporter aux individus et à la société dans son ensemble.

[105] Le Bénin, l'Inde, Madagascar, le Sénégal, le Népal, le Niger, le Vietnam. À noter : les opinions des enfants, parents et enseignants au Cambodge et dans la République Dominicaine ne sont pas disponibles.

Sur le plan du développement politique, les attentes des enfants et des parents – comme premiers utilisateurs et bénéficiaires directs de l'éducation – se doivent d'être prises en considération. Leurs points de vue, idées et opinions peuvent ajouter **une valeur significative à la formulation de politiques éducatives plus appropriées et offrir des solutions concrètes pour faire face aux enjeux du 21^{ème} siècle**.

Afin de satisfaire leurs attentes, il est d'abord essentiel d'améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs afin d'encourager les familles à envoyer leurs enfants à l'école et de promouvoir la participation active des parents dans le processus éducatif. Cela nécessite d'**établir un environnement plus sûr et plus inclusif à l'école**.

En ce qui concerne les aspirations des enfants à l'égard de l'éducation, les déclarations semblent converger. La plupart des réponses des enfants de sept pays sur neuf de l'étude¹⁰⁵ indiquent qu'**ils attendent avant tout d'être plus attractifs sur le marché de l'emploi et de disposer de plus d'opportunités pour trouver un emploi dans une autre ville ou un autre pays**. Par ailleurs, ils espèrent que l'éducation leur permettra de **soutenir leurs parents**, en supposant qu'elle les dotera des compétences appropriées pour accéder aux meilleurs emplois. Enfin, les enfants estiment que l'école **leur ouvrira de nouveaux horizons** et leur permettra d'apprécier et d'explorer le monde autour d'eux.

En outre, si trouver un emploi reste une priorité pour les enfants et leurs familles, **il reste fondamental d'offrir aux élèves des compétences techniques et professionnelles polyvalentes** afin d'accroître leur employabilité et leurs revenus potentiels.

Enfin, il est tout aussi important de **se concentrer sur le rôle de l'éducation dans la promotion des valeurs universelles**, des droits de l'homme et de la citoyenneté mondiale pour que les enfants puissent mieux mettre en relation, adapter et comprendre les réalités locales et globales de notre monde interconnecté. Les opinions et les mesures de cette partie ainsi que les résultats évoqués plus haut seront davantage détaillés dans le chapitre suivant, qui présente des pistes d'action concrète.

CHAPITRE 3

QUELLES PISTES D'ACTION POSSIBLES POUR L'ÉDUCATION POST-2015 ?

Expérimentation et matière à réflexion

Si de réels progrès ont été faits sur le terrain, l'accès à une éducation de qualité pour toutes et tous reste loin d'être une évidence. Dans tous les pays dans lesquels nous avons mené l'enquête, **une proportion importante d'enfants n'a toujours pas accès à l'éducation**. Par ailleurs, l'école ne correspond pas aux attentes des acteurs :

- les parents veulent et attendent une éducation à la fois **accessible** – autant sur le plan financier qu'en matière d'infrastructures et de matériel pédagogique – et **de qualité** en termes d'apprentissages et de débouchés professionnels.

- les enfants s'en soucient tout autant, et ceux qui ont abandonné l'école avant d'avoir achevé le cycle primaire **ne savent en général, de leur propre aveu, ni lire, ni écrire**.

- les enseignants, déjà conscients des limites auxquelles ils sont confrontés, **vivent mal une situation où leur salaire ne leur permet pas de vivre convenablement**. Ils sont même parfois obligés d'occuper un deuxième emploi – comme deux tiers des enseignants du primaire au Cambodge (voir Statut des enseignants, Chapitre 2).

La volonté et l'engagement politiques sont une condition absolument nécessaire pour réaliser les objectifs de l'éducation. Toutefois, cela n'est pas suffisant. On oublie bien souvent que l'une des conditions fondamentales est de mobiliser l'ensemble des énergies des différents acteurs afin de créer une dynamique permettant de démultiplier les efforts et leurs impacts.

En d'autres termes, **comment peut-on espérer atteindre les objectifs de l'Éducation pour Tous** sans prendre en compte dans les recommandations et orientations de politiques publiques, ce que les enfants, leurs familles et les enseignants ont à dire sur les conditions d'apprentissage qu'ils expérimentent tous les jours ?

C'est à cet objectif que le présent rapport entend répondre en interrogeant les principaux concernés et en identifiant au cours des entretiens leurs principales recommandations pour améliorer l'accès, la qualité de l'éducation et les conditions d'apprentissage des enfants. **Six pistes d'action ont émergé de ces enquêtes**. Notre objectif ici est de pouvoir les détailler et les alimenter sur la base d'autres études externes.

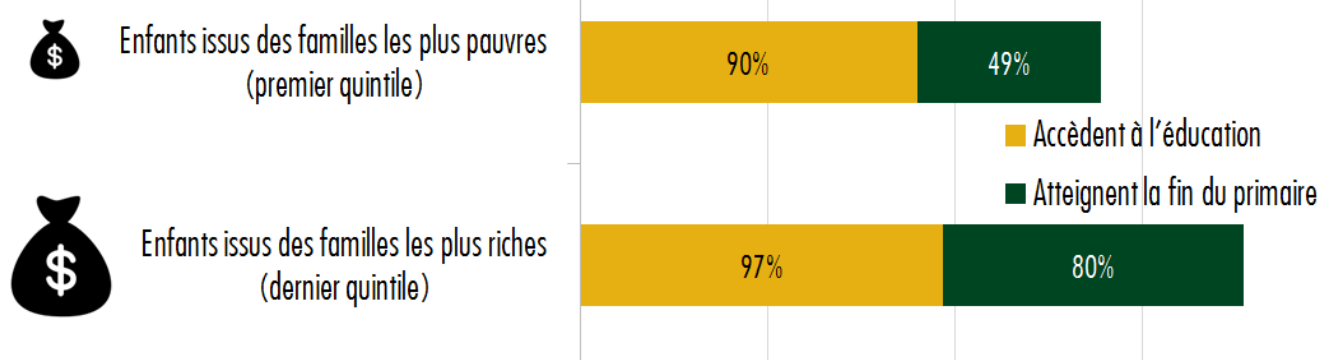
1.

Diminuer les coûts directs et indirects de l'éducation pour encourager l'accès et le maintien à l'école des enfants les plus défavorisés

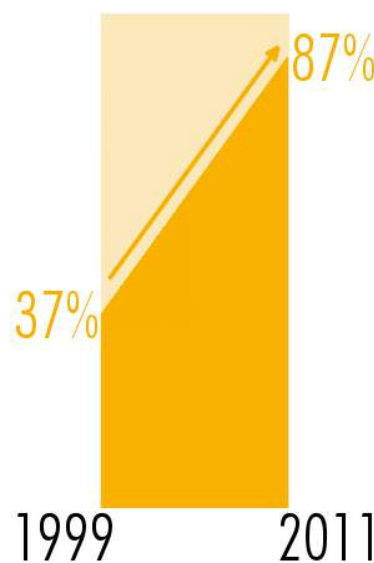
Au niveau mondial, 20% des garçons et 21% des filles d'âge primaire sont exclus de l'éducation. Parmi eux, **31% sont issus de familles vivant sous le seuil de pauvreté – contre 9% pour les enfants issus de familles aisées**. Le graphique ci-dessous illustre ces disparités en **Ouganda**^[106].

Dans les enquêtes menées par Aide et Action International sur le terrain, le coût de l'éducation est l'un des facteurs récurrents cité par les parents, les enfants et les enseignants pour **expliquer que certains enfants ne sont pas scolarisés ou retirés de l'école avant la fin du cycle d'éducation de base**.

[Illustration 16] Ouganda : inégalités d'accès et d'achèvement entre enfants pauvres et enfants riches



Les politiques de suppression des frais de scolarité ont joué un rôle majeur en libéralisant l'accès à l'éducation de tous les enfants. En **Éthiopie** par exemple, alors que le taux de scolarisation dans le primaire atteignait à peine les 37% en 1999, il est passé à 87% en 2011. La généralisation de l'enseignement primaire a contribué à **augmenter la proportion de jeunes disposant des compétences de base en matière d'alphabétisation, de 34% en 2000 à 52% en 2011**. Si la politique d'offre a contribué à ces progrès significatifs – à travers notamment **la construction d'écoles en zone rurale** – les actions visant à stimuler la demande d'éducation ont joué un rôle pivot, notamment la suppression des frais de scolarité, accompagnée d'une augmentation de la part du budget national allouée à l'éducation^[107]. **Des progrès similaires ont été obtenus dans des pays comme le Ghana, le Malawi, le Kenya, le Mozambique et la Tanzanie**.



[Illustration 17] Éthiopie : taux de scolarisation au primaire

[106] Op. cit., UNESCO 2014.

[107] H. Desalegn, *We can get more children into school and improve their learning*, World Education Blog, Février 2014. Consulté le 19/03/2014.

1.

Diminuer les coûts directs et indirects de l'éducation pour encourager l'accès et le maintien à l'école des enfants les plus défavorisés

Mais bien que l'éducation soit gratuite dans de nombreux pays, il est fréquent que **des frais indirects subsistent, comme l'achat des uniformes, des fournitures scolaires, ou encore des frais « cachés » comme les frais de récréation**. Par ailleurs, envoyer un enfant à l'école présente aussi un **coût d'opportunité**, dans la mesure où l'enfant qui va à l'école ne travaille pas et, par conséquent, ne contribue pas aux revenus de sa famille. C'est dans ce contexte que des programmes de transferts monétaires ont été mis en place.

Leur principe est simple : **allouer une aide financière directe aux familles les plus démunies en ciblant leurs besoins spécifiques**. Les premiers programmes de redistribution sont apparus en Amérique latine dans les années 1990. Le programme *Oportunidades*, mis en place au **Mexique** à la suite de la crise financière de 1994-1995, a inspiré de nombreux pays. Son objectif était de cibler les familles les plus pauvres afin de les aider sur les plans de l'éducation, de la santé, de la nutrition et des revenus. En effet, les familles pauvres mexicaines investissaient peu dans l'éducation des enfants, **soit parce qu'elles ne pouvaient pas payer les frais d'inscription, soit parce qu'elles avaient besoin d'un revenu supplémentaire que leur apportait le travail des enfants**.

Dans la région, des expériences similaires ont été lancées au **Brésil** (*Bosla Familia*), au **Chili** (*Chile Solidario*), en **Colombie** (*Familias en acción*) ou au **Nicaragua** (*Red de Protección Social*)¹⁰⁸.

Aujourd'hui, **les programmes de transferts monétaires sont assez répandus**, y compris dans les programmes humanitaires d'urgence et d'appui à la reconstruction¹⁰⁹. De manière générale, les programmes de redistribution financière ont permis d'atteindre deux objectifs : donner aux ménages les plus pauvres une base plancher leur permettant d'améliorer leur pouvoir d'achat, d'accéder aux services de base, de soutenir la consommation et de réduire la pauvreté. Ils ont donc permis in fine **d'encourager l'accumulation de capital humain**.

LE PROGRAMME *OPORTUNIDADES* S'EST ENGAGÉ À FOURNIR AUX PARENTS L'ÉQUIVALENT DE CE QUE LES ENFANTS AURAIENT GAGNÉ EN TRAVAILLANT, À CONDITION QUE LES ENFANTS SOIENT SCOLARISÉS, AILLENT RÉGULIÈREMENT EN CLASSE ET BÉNÉFICIENT DES CAMPAGNES DE VACCINATION.



© Sandrine Assouline

[108] B. Manier, « Travail des enfants, les leçons des pays émergents », *Le Monde diplomatique*, 10/05/2010. Consulté le 29/04/14.

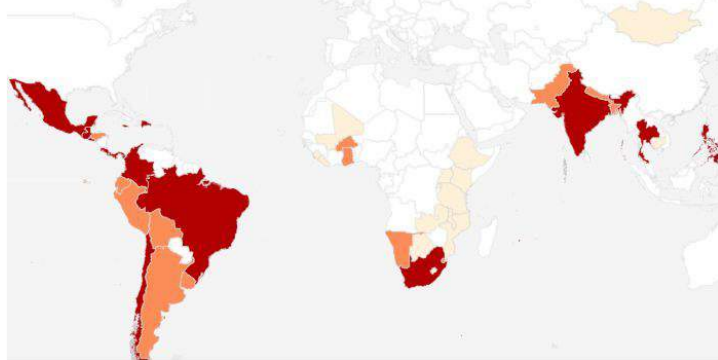
[109] Entre 2008 et 2011, les dépenses humanitaires consacrées aux programmes de transferts monétaires et de vouchers sont passées de 45 millions de dollars US à 188 millions de dollars US, tandis que le nombre de pays donateurs participant à ce type de programmes est passé de 6 en 2006 à 21 en 2011.

1.

Diminuer les coûts directs et indirects de l'éducation pour encourager l'accès et le maintien à l'école des enfants les plus défavorisés

Les programmes de bourses reposent sur la même idée : encourager l'éducation des enfants les moins susceptibles d'aller à l'école. Au **Bangladesh** par exemple, les taux d'inscription et de participation des filles dans l'enseignement se sont considérablement améliorés **grâce aux incitations financières que reçoivent les familles les plus pauvres lorsqu'elles scolarisent leurs filles**. Le nombre d'années d'éducation pour les filles vivant en milieu rural est ainsi passé de 2,3 ans en 1993 à 5,8 ans en 2011 – soit, à peu de choses près, l'équivalent du nombre d'années moyen d'éducation au niveau national.

[Illustration 18] Pays dans lesquels des programmes de transferts monétaires sont mis en place (New America Foundation)



Un certain nombre de pays en développement réfléchit désormais à **l'établissement de programmes de protection sociale plus larges**. Au **Burkina Faso** par exemple, où de nombreux parents n'envoient pas les enfants à l'école bien que celle-ci soit officiellement gratuite, l'une des priorités du gouvernement a été de concevoir un système de cantine scolaire permettant aux enfants de bénéficier d'un repas gratuit par jour. D'autres programmes ont été mis en œuvre dans ce pays, comme celui permettant de cibler les femmes dans le cadre des soins néonataux ou encore le programme "Pour une deuxième vie active" qui vise les personnes appartenant aux catégories les plus âgées de la population. La population devrait pouvoir bénéficier d'une assurance maladie universelle, preuve que même dans des pays disposant de ressources financières limitées, **la mise en place de systèmes de protection sociale à grande échelle est tout à fait réalisable**¹¹⁰.

[110] A. Sen, "Universal healthcare: the affordable dream", *The Guardian*, 6 Janvier 2015. Consulté le 7/01/2015.



© Pierre-Yves Babelon

2.

Lutter contre le retard accumulé par les enfants à l'école

Dans les enquêtes menées par Aide et Action International sur le terrain, il apparaît qu'une proportion importante d'enfants entre à l'école avec un, deux, voire trois ans de retard, et qu'une proportion significative redouble une ou deux fois au cours de la scolarité. Or, **ce retard accumulé au fil des ans a un impact négatif sur la probabilité que les enfants achèvent un cycle complet d'études primaires, accèdent à l'enseignement secondaire et y réalisent les apprentissages nécessaires pour leur vie future.**

Pour lutter contre ce retard, il importe donc d'**agir sur l'âge auquel les enfants entrent à l'école** – l'objectif étant qu'ils accèdent à l'éducation à l'âge officiel auquel ils sont censés être scolarisés – et **sur une diminution significative du redoublement.**

Depuis plusieurs années, les pays en développement ont fait des efforts significatifs pour étendre l'obligation scolaire. Au **Niger** depuis 1998 mais aussi au **Ghana**, l'éducation est censée être obligatoire dès 4 ans, **âge le plus bas au monde pour débiter la scolarité obligatoire.** Les intérêts sont multiples pour les enfants, l'idée étant de leur permettre d'accéder à une ou deux années de préscolarisation avant d'accéder à l'éducation primaire. Mais l'objectif est aussi de **stimuler la demande d'éducation** en proposant dès l'âge de 4 ou 5 ans des lieux permettant de socialiser, éveiller et prendre en charge les enfants. Cela constitue un intérêt majeur pour les parents en leur permettant de bénéficier de solutions de prise en charge adaptées pour leurs jeunes enfants.

Initialement introduite dans le secteur de la santé, l'approche *Child-to-Child* de l'Unicef a par exemple permis de lancer un projet pilote dans 6 pays (**Bangladesh, Chine, RDC, Éthiopie, Tadjikistan et Yémen**) en 2008-2009. Ce projet repose sur un système d'enfants "facilitateurs" venant soutenir et aider des élèves plus jeunes qu'eux pendant des sessions hebdomadaires d'une heure. Il a ainsi permis d'**améliorer les taux d'inscription dans les délais ainsi que la préparation pour l'entrée au primaire** (nommer les couleurs, se concentrer sur un problème très basique, etc.), et a aussi permis aux enfants "facilitateurs" d'être plus confiants et sûrs d'eux-mêmes.



2.

Lutter contre le retard accumulé par les enfants à l'école

200 MILLIONS D'ENFANTS DANS LE MONDE N'ONT PAS ACCÈS AUX PROGRAMMES D'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE ET D'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE.



Un deuxième type de mesure pouvant permettre l'accès des enfants à l'éducation primaire à l'âge requis consiste à **développer les programmes d'éducation de la petite enfance**. Les effets de ces programmes sur la santé des enfants sont désormais bien connus : **les enfants qui en bénéficient ont un meilleur statut nutritionnel, accèdent davantage à la vaccination et sont, de manière générale, en meilleure santé que les autres**. Or, la malnutrition a un impact important sur le développement des enfants et sur l'éducation. En **Ouganda**, le programme de transfert monétaire conditionnel financé par l'Unicef et le Programme Alimentaire Mondial, qui a pour but d'améliorer les taux de fréquentation préscolaire, a permis d'améliorer les compétences visuelles des enfants ainsi que la motricité fine (permettant ensuite d'apprendre à écrire) et l'acquisition du langage¹¹¹.

Ainsi, dans les zones rurales du Zimbabwe, de la Tanzanie et du Pakistan, la malnutrition conduit à un report de l'âge d'entrée à l'école et à une réduction du nombre d'années d'éducation. En **Tanzanie**, les enfants souffrant de malnutrition courent deux fois plus de risques de ne jamais accéder à l'éducation. Au **Guatemala**, les enfants de 6 à 24 mois bénéficiant d'un supplément nutritionnel sont plus susceptibles que les autres d'accéder à l'éducation primaire, d'achever la première année du cycle primaire, d'achever un niveau complet d'enseignement, et, une fois parvenus à l'âge adulte, de **posséder un niveau de qualification plus élevé**¹¹².

Or, malgré ces bénéfices, l'accès aux programmes d'éducation de la petite enfance et l'enseignement préscolaire reste très peu développé. **Au niveau mondial, les taux de scolarisation dans le pré-primaire restent très faibles**. Dans les pays d'Afrique subsaharienne dans lesquels Aide et Action International a mené des enquêtes, ils n'excèdent pas les 10% au **Bénin**, et sont respectivement de 5%, 8% et 9% au **Niger**, à **Madagascar** et au **Sénégal**. Et en Asie du Sud et de l'Ouest, 91% des enfants qui bénéficient de programmes de soin et d'éveil de la petite enfance accèdent ensuite à l'éducation primaire. Permettre à plus d'enfants d'accéder à l'enseignement pré-primaire pourrait ainsi **améliorer l'accès à l'enseignement primaire mais aussi favoriser le fait que les enfants y accèdent à l'âge requis**.

Si offrir aux enfants la possibilité de commencer l'éducation primaire au bon âge est une mesure favorisant ensuite leurs probabilités d'achever un cycle complet d'éducation primaire, **encore faut-il que les enfants puissent progresser régulièrement au sein du système éducatif**. Or, dans les interviews conduites sur le terrain, un certain nombre de parents et d'enfants disent avoir abandonné l'école parce qu'« ils ont échoué aux examens » ou parce qu'« ils ont de mauvais résultats scolaires » ou encore parce qu'ils ont redoublé une classe, parfois à plusieurs reprises.



© Julie Pudlowski

[111] D. Gilligan et S. Roy, *Resources, stimulation and cognition: How transfer programs and preschool shape cognitive development in Uganda*. Annual Meeting, 4-6 Août, 2013, 2013.

[112] *Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous – Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*, UNESCO 2009.

2.

Lutter contre le retard accumulé par les enfants à l'école

En 2010, 32,2 millions d'enfants ont redoublé une classe dans le monde. À Madagascar par exemple, 18% des enfants ont redoublé la 1^{ère} année du primaire, 24% pour la 2^{ème} et la 3^{ème} année, 14% pour la 4^{ème} et 12% pour la 5^{ème}^[113]. Or le redoublement des enfants a non seulement des **impacts sur la probabilité qu'ils terminent un cycle complet d'éducation de base** (dans 26 des 90 pays pour lesquels les données sont disponibles, au moins 20% des enfants qui entrent en 1^{ère} année du primaire n'arrivent pas jusqu'en dernière année) ; mais **il a aussi un coût**. Selon l'Institut des statistiques de l'UNESCO, si les ressources consacrées au redoublement des élèves au Burundi étaient investies dans la scolarisation d'enfants exclus de l'éducation, le PIB du pays pourrait croître de 1,3%^[114].

[113] Institut de statistique de l'UNESCO

[114] Recueil des données mondiales sur l'éducation 2012, *Opportunités perdues : Impact du redoublement et du départ prématuré de l'école*. Institut de statistique de l'UNESCO 2012.

EN 2010, **32,2 MILLIONS D'ENFANTS**
ONT REDOUBLÉ DANS LE MONDE.



Pour diminuer le taux de redoublement, de nombreuses mesures sont disponibles :

- ▶ instaurer une progression scolaire **en termes de cycles plutôt que par classes** ;
- ▶ former les enseignants à **repérer rapidement les élèves en difficulté** et les soutenir de manière adéquate et spécifique ;
- ▶ sensibiliser les enseignants et les familles à **l'inutilité du redoublement**^[115] ;
- ▶ revoir les examens de fin d'année pour qu'ils puissent **réellement attester de ce que les enfants ont appris** plutôt que de seulement servir à décider du passage ou non au niveau supérieur.

[115] *Les résultats des études internationales sur le redoublement*, in "Le système éducatif béninois", Document de travail no. 165, Banque Mondiale, p.111.



3.

Améliorer sur tous les plans l'environnement scolaire des enfants

L'environnement scolaire a **un impact aussi bien sur l'accès que sur la qualité de l'éducation** parce qu'il recouvre des sujets à la fois multiples et complémentaires, allant des équipements scolaires aux niveaux et effectifs par classe en passant par l'implication des parents. Autrement dit, ce sont des critères essentiels à une éducation de qualité et accessible à tous et à toutes, mais **ils forment un tout : se contenter de servir le repas du midi aux élèves ne suffit pas à assurer de très bons apprentissages.**

En matière d'infrastructures et d'équipement, il faut que les enfants disposent de **suffisamment de manuels et de fournitures scolaires** pour étudier dans les meilleures conditions. Il est parallèlement essentiel que les enseignants puissent exercer avec un matériel pédagogique adéquat et le plus complet possible. D'autres paramètres entrent en compte :

- la présence d'un point d'eau potable,
- de latrines séparées, en état de fonctionnement et accessibles aux enfants,
- de cantines scolaires gratuites ou très abordables,
- le fait que les écoles soient pourvues en électricité, adaptées aux besoins de tous les enfants et sécurisées – par exemple avec des clôtures permettant de limiter les dangers et d'éviter les passages intempestifs d'animaux sauvages.

CHAQUE ANNÉE, 1,5 MILLION D'ENFANTS DE MOINS DE 5 ANS MEURENT DE SIMPLS MALADIES DIARRHÉIQUES.

Ces mesures « structurelles » permettent non seulement d'améliorer la qualité de l'éducation en plaçant les enfants dans de bonnes conditions d'apprentissage mais aussi d'améliorer l'accès à l'école **en en faisant un lieu sûr et attrayant, qui rassure les parents et répond aux besoins des enfants dans leur globalité** (alimentation, hygiène, confort de travail, handicap, etc.). Précédemment, nous avons constaté que ces différents éléments sont tout sauf acquis.

Sur le plan de l'eau par exemple, même si la majorité des enfants que nous avons interrogés bénéficie d'un accès à l'eau potable, la situation varie beaucoup selon les pays. Au **Cambodge** par exemple, seuls 42% des enfants et enseignants interrogés déclarent avoir accès à un point d'eau courante, contre à peine la moitié en **Inde**. Rappelons que **l'eau insalubre est considérée comme la première cause de mortalité dans le monde**, puisque 3,6 millions de personnes meurent des maladies liées à l'eau insalubre chaque année et 1,5 million d'enfants de moins de cinq ans meurent de simples maladies diarrhéiques¹¹⁶.

[116] *Progress on drinking water and sanitation 2014 update*, WHO/Unicef Joint Monitoring Program (JMP) for Water Supply and Sanitation, Mai 2014.

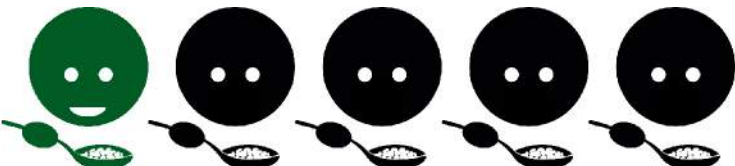


3. Améliorer sur tous les plans l'environnement scolaire des enfants

Partant de ce constat, deux leviers d'action existent pour les écoles situées dans des pays ou régions où subsistent des problèmes de salubrité et d'accès à l'eau : **l'augmentation et l'amélioration des équipements d'un côté et de l'autre la sensibilisation des habitants aux bonnes pratiques par l'éducation à la santé.** Dans la région de Kolda au **Sénégal**, Aide et Action International a par exemple mis en place un programme de sensibilisation à l'hygiène et à l'assainissement avec plusieurs résultats significatifs, à la fois sur le plan physique (construction de latrines, de puits et de point d'eau dans les écoles urbaines comme rurales) et social (formations spécifiques, campagnes radio de sensibilisation auprès des enfants comme des adultes, implantation de comités d'hygiène).

Les cantines scolaires, elles, offrent des bénéfices colossaux sur les plans nutritionnel et éducatif ainsi qu'en termes d'agriculture locale. Le rapport sur *La situation de l'alimentation scolaire dans le monde* du Programme Alimentaire Mondial (PAM), estime que pour chaque dollar investi, les cantines scolaires en rapportent trois¹¹⁶. Équiper les écoles de régions défavorisées en cantines scolaires permet non seulement de **rassembler les parents** (qui savent que leurs enfants disposent d'au moins un repas par jour) mais aussi de **répondre à certaines situations de crises** (conflit armé aux Philippines, tremblement de terre en Haïti, envolée des prix alimentaires au Ghana) en augmentant le nombre de repas servis – ce qui, une fois l'infrastructure mise en place, est assez facile à faire.

[117] *La situation de l'alimentation scolaire dans le monde 2013*, Programme Alimentaire Mondial 2014.

Seulement  **1 enfant sur 5** mangeait le repas du midi à l'école en 2013.

Concernant l'enseignement multi-niveaux, notre enquête a révélé que l'**Inde** et le **Népal** étaient les deux pays où les enseignants déclaraient travailler dans des classes à deux, voire trois niveaux différents, **ce qui peut parfois poser des problèmes quant à l'attention portée aux besoins de chaque élève.** Le modèle *Escuela Nueva*, initié dans des écoles des zones rurales colombiennes dans les années 1970 et adapté dans une quarantaine de pays depuis, prouve dans une certaine mesure que ce type d'enseignement ne nuit ni à l'accès ni à la qualité de l'éducation, bien au contraire.

En effet, lorsqu'il est dispensé par des enseignants spécifiquement formés à ces méthodes de travail et que les effectifs combinés n'excèdent pas la taille moyenne d'une classe à niveau unique, ce modèle d'enseignement constitue **une alternative tout à fait crédible à l'enseignement classique.** Ses avantages sont en effet nombreux et touchent tous les acteurs : participation active

et coopérative de l'élève, transformation du rôle d'enseignant de transmetteur de savoirs à « facilitateur », renforcement du lien entre enfants, enseignants et parents à travers des activités communes régulières, etc.

Justement, à propos du lien communautaire entre les trois acteurs clés de l'éducation, l'implication des familles constitue un autre critère essentiel dans la qualité de l'environnement scolaire : si les enfants sont par exemple en mesure d'emmener leurs manuels à la maison pour faire leurs devoirs, **il faut que les parents prolongent ce bienfait en les encadrant et en les aidant**, dans la mesure de leurs propres moyens évidemment. Cela étant dit, notre enquête a révélé qu'une proportion significative de parents pauvres, vivant en zone rurale et n'ayant pas fréquenté l'école s'impliquent tout de même dans l'éducation de leurs enfants. Dans ce contexte, **la mise en place d'activités réunissant parents et enfants à l'école de manière régulière ne peut que renforcer ce soutien parental.**

Implication des parents : améliorer l'environnement familial des enfants

L'apport des parents dans l'éducation des enfants est central. **Les parents offrent différents types de soutien : assurer le coût de scolarité, entretenir un environnement d'apprentissage favorable à la maison et encourager les enfants à réussir à l'école.** La participation des parents peut recouvrir toute une gamme d'activités – à la maison, à l'école et vis-à-vis des enseignants. Voici quelques-unes des activités contribuant et améliorant l'implication des parents¹¹⁸ :

- Rôle parental de base : fournir un logement, assurer la santé, la nutrition et la sécurité
- Communication : maintenir un flux d'information entre les parents et l'école
- Bénévolat : aide dans les salles de classes ou à l'école pour les activités de fin d'année
- Apprentissage à la maison : soutenir et compléter l'enseignement à l'école
- Prise de décision : participer aux associations de parents d'élèves ou à d'autres groupes
- Collaboration avec la communauté

Comme exposées dans la partie précédente, les conclusions de notre étude démontrent que le niveau de l'éducation parentale ou son absence peuvent influencer la manière dont perçoivent, investissent et s'impliquent les parents dans l'éducation de leurs enfants. **Dans la plupart des pays, les parents sont impliqués dans l'éducation de leurs enfants.** En fonction de leur situation, certains semblent être plus investis au niveau de l'école et moins à la maison ou inversement.

Dans l'ensemble, nos résultats ne sont pas à même de montrer en termes absolus le degré d'implication parentale ou tout le pouvoir de prise de décision dont ils peuvent jouir au niveau des comités ou associations scolaires. Toutefois, **il semble que l'éducation et la scolarité sont valorisées par la plupart des parents interrogés.**

Les enseignants, eux, estiment que les parents attachent de l'importance à l'éducation mais ils trouvent que ceux-ci ne savent pas comment aider les enfants. Certains enseignants remettent en question cette perception positive de l'éducation des parents et considèrent que certaines familles **ont du mal à comprendre les bénéfices de l'éducation mais décident d'envoyer quand même leurs enfants à l'école car « tout le monde le fait ».**

La volonté d'un certain nombre d'enfants interviewés – notamment au **Sénégal** et au **Bénin** – de faire de « la sensibilisation des parents aux nombreux avantages et valeurs de l'éducation » une mesure prioritaire pour accroître l'accès à l'éducation est largement partagée par les enseignants. Cela montre que **l'état d'esprit des parents influe sur le parcours éducatif des enfants et qu'il est nécessaire de mieux les informer quant aux bénéfices de l'éducation.**

[118] Voir S. Redding, *Parents and Learning*, The International Academy of Education and the UNESCO International Bureau of Education et C. Desforges et A. Abouchaar, *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*, Research report n° 433, Department for education and skills, 2003.



© Olivier Harrassowski

4.

Implication des parents : améliorer l'environnement familial des enfants

La perception qu'ont les parents de l'éducation importe de façon significative dans les choix que font les familles quant à l'investissement dans l'éducation de leurs enfants. Par exemple, **si les parents estiment que les emplois disponibles pour les garçons de l'âge d'école secondaire ne nécessitent pas l'achèvement de l'école secondaire, alors ils priorisent leur entrée précoce sur le marché du travail**. Ceci est le cas de certains pays africains où les garçons de familles défavorisées ne sont pas scolarisés, les parents préférant qu'ils travaillent en dehors de la maison pour contribuer au revenu familial ou bien qu'ils aident leurs parents dans les champs^[119].

Un programme d'études pertinent, en phase avec les besoins du marché et répondant aux attentes des parents concernant les garçons comme les filles est important pour changer les attitudes. Il est également indispensable d'**informer les parents sur les bénéfices liés à l'éducation des filles et des femmes afin de changer les normes et les perceptions culturelles**, notamment dans les pays où la discrimination fille- garçon est encore prédominante.

[119] Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012 : Jeunes et compétences: l'éducation au travail, partie sur le genre, UNESCO 2012, p. 19.

Il est compliqué d'établir une corrélation directe entre le niveau d'éducation, l'implication parentale et les décisions familiales concernant la scolarité des enfants et leur performance. De nombreuses études se sont penchées sur cette question et ont révélé que dans les pays membres de l'OCDE, par exemple, plus les parents étaient éduqués, plus les enfants avaient des chances d'obtenir un diplôme d'enseignement supérieur. En moyenne, 66% des individus dont au moins un des deux parents est instruit réussissent à obtenir un diplôme d'enseignement supérieur, alors que seulement 20% des individus dont les parents sont peu instruits décrochent un diplôme d'enseignement supérieur^[120].

EN MOYENNE, 66% DES INDIVIDUS DONT AU MOINS UN DES DEUX PARENTS EST INSTRUIT RÉUSSISSENT À OBTENIR UN DIPLÔME DU SUPÉRIEUR, ALORS QU'ILS SONT SEULEMENT 20% POUR CEUX DONT LES PARENTS SONT PEU INSTRUITS.



[120] « Le niveau de formation des parents affecte-t-il les chances des élèves ? », Regards sur l'éducation 2012 : Panorama, OCDE 2012, p.82.



© Olivier Harrassowski

Implication des parents : améliorer l'environnement familial des enfants

Une autre étude, qui examine en profondeur la littérature des pays du Nord – notamment le Royaume-Uni et les États-Unis – essaie d'établir une relation entre l'implication des parents, leur soutien et la réussite des élèves à l'école. Cette étude démontre que **l'implication parentale seule n'a pas d'impact net sur la réussite des élèves mais qu'elle joue un « rôle moteur dans les résultats scolaires des élèves »**¹²¹.

Cette étude permet aussi de constater que **la participation des parents sous forme de valeurs et d'aspirations éducatives influe de manière significative sur la motivation, la confiance en soi et les souhaits des élèves eux-mêmes**. Le type de valeurs et d'attentes véhiculées par les parents dépend du milieu culturel et des caractéristiques familiales. Si la participation des parents bénéficie à la progression scolaire comme le suggère cette étude, il est alors crucial de considérer les facteurs qui influencent et promeuvent l'implication parentale. Parmi ceux-ci, on peut citer la confiance des parents à s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants, les encouragements de la part des enseignants et des leaders communautaires.

Il importe également de prendre en compte le type de politiques nationales qui promeuvent la participation parentale et la manière dont celles-ci se déclinent au niveau de la communauté ou de l'école. Une étude menée au **Burundi**, au **Malawi**, au **Sénégal** et en **Ouganda** a exploré le rôle que pouvaient jouer les parents dans l'amélioration de l'apprentissage des enfants. Celle-ci a révélé que **très peu de politiques sont susceptibles d'impliquer significativement les parents en matière de prise de décision**.

[121] Op. cit., C. Desforges et A. Abouchaar.

[122] *Politics of participation: parental support for children's learning and school governance in Burundi, Malawi, Senegal and Uganda, The Improving Learning Outcomes in Primary Schools (ILOPS) Project, Research report on parental participation*, Institute of Education and Action Aid, Mai 2010, p.17.

[123] *Ibid.*, p.20.

Les parents ont rarement l'occasion de demander des comptes à l'État ou à l'école en ce qui concerne l'accès à l'éducation ou de contribuer aux décisions prises sur ce sujet. Pourtant, sur le plan juridique et conformément au droit international – notamment la *Convention relative aux droits de l'enfant* – ils sont tout à fait en droit de le faire¹²². Au **Sénégal** par exemple, il existe des espaces structurés qui permettent aux parents de s'exprimer, comme les associations de parents d'élèves nationales et locales.

Pourtant, ces structures n'offrent pas d'accès aux processus de prise de décisions. En effet, **le rôle des parents est essentiellement limité à l'entretien de l'infrastructure scolaire et à la collecte des cotisations**¹²³. Il est donc nécessaire de créer de telles structures et de mettre en pratique des structures institutionnelles qui permettraient aux parents de faire remonter leurs requêtes et leurs propres expériences auprès des décideurs politiques.



© Sandrine Assouline

Revaloriser le métier d'enseignant

Les enseignants sont des acteurs clés qui assurent une éducation de qualité. Ils peuvent changer la vie des enfants en augmentant leur niveau de motivation et en les aidant à faire des progrès à travers différents apprentissages. Malgré leur rôle primordial, les enseignants doivent souvent faire face à de nombreux défis qui peuvent entraver leur travail. Parallèlement, les États ont du mal à attirer les meilleurs candidats au poste d'enseignant, **ce qui conduit soit à une pénurie d'enseignants, soit au recrutement de candidats peu qualifiés, sans véritable formation et peu motivés**. Dans ces cas-là, c'est la progression des élèves et leur fréquentation qui sont mises à mal.

Dans la partie précédente et sur la base de notre échantillon d'enseignants, nous avons constaté toute une série de problèmes auxquels font face les enseignants : faibles salaires, perspectives de carrière limitées ou encore manque de formation. **La dévalorisation du métier d'enseignant dans beaucoup de pays – et en particulier dans des pays en développement – constitue aujourd'hui un enjeu majeur**. Pour faire face aux contraintes budgétaires, plusieurs pays ont décidé de diminuer les dépenses en recrutant des enseignants moins bien formés et avec un statut précaire.

Aujourd'hui, le statut professionnel de l'enseignant, normalement caractérisé par un haut niveau de formation, un idéal fort de service public, une reconnaissance et un respect de la part de tous, se dégrade¹²⁴. Dans beaucoup de pays, il y a encore une forte demande pour améliorer la formation souvent trop faible des enseignants. À cet effet, certains pays décident d'élever leurs critères d'admission en exigeant par exemple un diplôme universitaire comme qualification minimum. Une mesure de ce type a ainsi été introduite au **Pakistan**. Toutefois, elle s'est avérée très impopulaire car elle **n'a pas permis aux nombreux enseignants sous-qualifiés d'accéder à une formation supérieure, trop coûteuse pour eux¹²⁵**.

[124] P. Bennell et K. Akyeampong, *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*, Department for International Development, 2007, p. 10.

[125] *Ibid.*, p.40.



Revaloriser le métier d'enseignant

D'autres stratégies ont été adoptées afin de renforcer les critères d'admission : l'une d'entre elles consiste à offrir des incitations financières et à **recruter des enseignants des groupes minoritaires qui connaissent bien le contexte local et se mettent au service de leurs communautés**. Au **Népal** par exemple, le gouvernement a récemment lancé une campagne pour recruter comme enseignants titulaires des femmes et des personnes issues des communautés marginalisées. Par ailleurs, grâce à la loi sur l'éducation de 2001, le gouvernement a chargé les Comités de gestion scolaire d'offrir une formation aux enseignants qui se déclaraient prêts à renforcer leurs compétences. Chaque année, **près d'un tiers d'enseignants reçoivent une formation qu'ils ont eux-mêmes réclamée**^[126].

[126] *Nepal Millennium Development Goals, Progress Report 2013*, UNDP 2013, p.25.

[127] ILO/UNESCO Recommendations concerning the status of Teachers, 1966, para 115.

[128] *Op. cit.*, UNESCO 2014, pp. 254-255.

Comparés aux autres professions de la fonction publique, **les bas salaires des enseignants restent, dans beaucoup de pays, un facteur dévalorisant pour ce métier**. Les *Recommandations du BIT/UNESCO sur le statut des enseignants* établissent leurs conditions de rémunération en mettant l'accent sur le fait qu'ils doivent (i) refléter l'importance de l'enseignement et de ses responsabilités dans la société ; (ii) être avantagés par rapport aux salaires offerts dans d'autres métiers nécessitant des qualifications, des compétences et des responsabilités similaires ou équivalentes ; et (iii) offrir un niveau de vie raisonnable aux enseignants et à leur famille^[127].

Cependant, **dans les pays pauvres, le salaire des enseignants ne leur permet pas, pour la plupart, de satisfaire les besoins de base du ménage, sans même parler d'un niveau de vie « décent »**. À titre d'exemple, en **République Centrafricaine**, les enseignants reçoivent 5 \$ par jour alors que les familles ont besoin d'au moins 10 \$ pour vivre ; au **Niger**, les enseignants gagnent 13 \$ par jour, ce qui permet à peine de couvrir les dépenses familiales^[128].



Certains pays à revenus élevés ont **parfois recours à une rémunération basée sur la performance dans une logique d'optimisation des coûts**. Néanmoins, cette mesure n'apporte pas toujours les effets escomptés : globalement, il est difficile d'évaluer les enseignants de façon fiable et équitable. Par ailleurs, dans de telles situations, **les enseignants peuvent avoir tendance à se focaliser davantage sur les élèves les plus performants que sur ceux en difficulté afin d'élever leurs scores**¹²⁹.

La Suède a pourtant réussi à résoudre ce problème avec une mesure radicalement innovante : le système de salaire des enseignants individualise la rémunération de chaque professeur en fonction de différents critères **tout en assurant un minimum négocié avec les syndicats et associations de défense des professeurs**. Introduit en 1995, il a été à l'époque très controversé et jouit aujourd'hui d'un taux d'approbation de plus de 70% auprès des enseignants syndiqués¹³⁰.

Pour autant, cette mesure n'est pas si facilement adaptable aux pays à faible et moyen revenus : en effet, **c'est plus la répartition des ressources financières que leur niveau qui influe sur l'apprentissage des élèves**. Par exemple, la Slovaquie et les États-Unis obtiennent les mêmes scores en mathématiques, tandis que ces derniers dépensent deux fois plus d'argent par étudiant au minimum que la République slovaque. On remarque ainsi que **la corrélation entre le salaire élevé des professeurs et les performances académiques de leurs élèves n'est valable que dans les pays avec un PIB par habitant supérieur à \$20 000 USD**. Autrement dit, avant d'envisager une augmentation des salaires des enseignants, il est nécessaire d'atteindre un certain niveau d'équipement (infrastructure scolaire, mobilier, transports, etc.), au-delà duquel les améliorations de capital humain feront effectivement sentir leurs effets¹³¹.

[129] *Ibid.*, pp. 260-263.

[130] A. Schleicher, *Équité, excellence et inclusion – enseignements politiques du monde entier*, OCDE 2014.

[131] *Ibid.*

LA SLOVAQUIE ET LES ÉTATS-UNIS

OBTIENNENT OBTIENNENT LES MÊMES SCORES EN MATHÉMATIQUES, MAIS LES ÉTATS-UNIS DÉPENSENT DEUX FOIS PLUS D'ARGENT PAR ÉTUDIANT QUE LA RÉPUBLIQUE SLOVAQUE.

D'autres mesures qui peuvent attirer des enseignants sont les **programmes de progression professionnelle** : ils offrent aux enseignants la possibilité d'évoluer et d'acquérir des responsabilités supplémentaires au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur carrière. Cependant, dans les pays en développement, de tels programmes ont peu d'ampleur : des études de cas menées dans douze pays des deux régions les plus pauvres – Afrique subsaharienne et Asie du sud – montrent que **les perspectives de promotion demeurent limitées et dépendent encore énormément des qualifications et des années de service**¹³².

Les critères de ce type étant très homogènes, ils ne récompensent pas nécessairement tous les enseignants qui méritent d'être promus. Par exemple, **les enseignants qui font un bon travail dans les zones reculées sont plus rarement inspectés** et n'ont donc pas la possibilité d'être évalués sur la base de ces critères et à leur juste valeur. Le Ghana a récemment introduit une nouvelle politique de développement de carrière assez prometteuse pour les enseignants qui vise à accroître leur statut social. Ainsi, **ces critères ne sont pas basés sur les années de service, ni sur les qualifications académiques, mais plutôt sur des aspects plus concrets** comme le tutorat des autres enseignants, la mise en œuvre de stratégies menant à l'amélioration de l'enseignement, le développement d'outils pédagogiques ou encore la participation à la formation continue¹³³.

[132] *Op. cit.*, P. Bennell et K. Akyeampong, 2007, p. 38.

[133] *Op. cit.*, UNESCO 2014, pp. 264-265.

L'importance de la langue : des politiques linguistiques claires et pertinentes

Notre étude a montré qu'**un soutien insuffisant en matière linguistique induit des résultats scolaires faibles parmi les enfants dont la première langue n'est pas la langue d'enseignement**. Un nombre considérable d'enfants de notre échantillon affirme que leurs difficultés d'apprentissage sont liées à la compréhension limitée qu'ils ont de la langue utilisée par leur enseignant dans la salle de classe. Une recherche approfondie menée sur la question de la langue a permis de constater qu'un déficit linguistique parmi les populations d'élèves sous-représentées dans les écoles, comme les populations indigènes et les minorités, perpétue la marginalisation de ces groupes et de leurs communautés. À cet effet, **de nombreux pays ont adopté des politiques visant les populations marginalisées afin de les aider à surmonter les barrières linguistiques**.

Dans ce domaine, le **Cambodge** est considéré comme une réussite. Au Cambodge, le khmer est la langue nationale officielle parlée par près de 90% de la population. Toutefois, il existe environ 20 groupes ethniques dans le pays et donc une vingtaine de langues supplémentaires coexistent. Ces groupes habitent des zones montagneuses éloignées au nord-est du pays et comprennent mal le khmer du fait de cet isolement géographique. **Avec l'objectif de satisfaire les différents besoins linguistiques de ces populations**, le gouvernement a introduit l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement à l'école et vient de publier un décret formalisant l'enseignement multilingue¹³⁴.

“La langue définit comment nous pensons et donc ce à quoi nous pouvons penser.”

Benjamin Lee Whorf

[134] Définitions données par l'UNESCO : a) L'enseignement dans la langue maternelle désigne généralement l'emploi de la langue maternelle des apprenants comme vecteur de l'enseignement ; b) Éducation bilingue et éducation multilingue désignent l'emploi de deux langues, et plus, comme vecteurs de l'enseignement, dans *L'Éducation dans un monde multilingue*, Document cadre de l'UNESCO, pp. 14-18.



Cette politique permet **l'utilisation de la langue maternelle comme véhicule d'enseignement dans les premières trois classes du cycle primaire, complété par un pourcentage limité d'enseignement en khmer**. Petit à petit, l'enseignement dans la langue maternelle se réduit pour laisser place au khmer en classe 4 où tous les enfants suivent les cours dans la langue nationale officielle¹³⁵.

Ce modèle, qu'on appelle aussi **modèle transitoire ou multilingue**, implique la transition planifiée d'une langue d'enseignement à une autre dans n'importe quelle classe¹³⁶. Les partisans de ce modèle et ceux des politiques bilingues et multilingues soutiennent en général l'idée que **l'absence d'un fondement solide dans la langue maternelle peut empêcher l'apprentissage d'une nouvelle langue**. En effet, l'acquisition d'une nouvelle langue se développe toujours en relation avec la langue maternelle. Par ailleurs, les partisans de ce modèle considèrent que le niveau du développement de la langue maternelle reflète celui de la deuxième langue.

[135] *Having Their Say: State of Mother-Tongue Based Education in Region*, 21/02/2014. UNESCO Bangkok.

[136] *La langue maternelle, ça compte ! : La langue locale, la clé d'un apprentissage efficace*, UNESCO 2008, p. 8.

L'importance de la langue : des politiques linguistiques claires et pertinentes

D'autres pays se servent de ce même modèle ou d'autres pour assurer l'enseignement dans une langue appropriée. Prenons l'exemple de **l'Afrique du Sud, où cohabitent onze langues officielles, dont l'anglais**. Dans ce pays, il n'y a pas de législation officielle préconisant l'utilisation d'une langue à l'école plutôt qu'une autre. L'enseignement se fait néanmoins en anglais puisque l'examen de fin d'études secondaires est dans cette langue. **Pour la majorité des enfants en Afrique du Sud, l'anglais n'est pourtant pas la première langue parlée à la maison**. En fait, le choix de la première langue comme langue d'enseignement demeure à la discrétion des organes de gouvernance scolaire. Il semble que dans un grand nombre d'écoles où la majorité d'élèves ne parlent pas anglais, l'enseignement se fait dans la langue maternelle pendant les trois premières années du primaire avant une transition complète vers l'anglais en quatrième année¹³⁷. D'autres écoles préfèrent toutefois le modèle d'immersion dans lequel l'anglais est choisi comme langue d'enseignement dès la première classe.

[137] Taylor St. and Coetzee M., *Estimating the impact of language of instruction in South African primary schools: A fixed effects approach*, Stellenbosch Working Paper Series No. WP21/2013, Octobre 2013.

[138] *Ibid.*

EN AFRIQUE DU SUD, LES ENFANTS AYANT SUIVI UN ENSEIGNEMENT EN LANGUE MATERNELLE PENDANT LES TROIS PREMIÈRES ANNÉES DU PRIMAIRE SONT BIEN MEILLEURS EN ANGLAIS PAR LA SUITE.

Une étude d'envergure menée dans les écoles primaires en **Afrique du Sud** a examiné des données empiriques de 2007 à 2012 sur des caractéristiques scolaires précises, comme la langue d'enseignement par niveau ainsi que les résultats des élèves. Cette étude montre que les enfants ayant suivi un enseignement en langue maternelle pendant les trois premières années du primaire sont bien meilleurs en anglais de la quatrième à la sixième année¹³⁸. Ces conclusions appellent donc à **favoriser non seulement les politiques bilingues ou multilingues, mais aussi des politiques permettant aux écoles de choisir la langue d'enseignement de manière autonome**, c'est-à-dire en fonction du contexte linguistique local ou régional. Évidemment, ces politiques publiques exigent des ressources financières et humaines importantes afin d'assurer la disponibilité du personnel qualifié et formé ainsi que celle des matériaux d'enseignement et d'apprentissage adéquats.



Bibliographie indicative

Sources générales

- Aide et Action International. 2010. *OMD 2015 : le mirage !*. Paris.
- Aser Centre. 2014. *Annual Status Education Report 2013*. New Delhi.
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). 2014. *Education under Attack Report*. New York.
- OCDE. 2013. *Regards sur l'éducation : Indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. Paris.
- Organisation Internationale du Travail (OIT). 2013. *Tendances mondiales de l'emploi 2013: Surmonter une nouvelle crise de l'emploi*. Genève, ILO Press.
- POIRIER Thomas. Novembre 2012. *Éducation Pour Tous : L'aléa des États fragiles*. Université de Bourgogne, École doctorale LISIT.
- UNESCO. 2009. *Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous 2009 – Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*. Paris.
- UNESCO. 2010. *Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous 2010 – Atteindre les marginalisés*. Paris, Unesco/Oxford University Press.
- UNESCO. 2012. *Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous 2012 – Jeunes et compétences : l'éducation au travail*. Paris, Unesco/Oxford University Press.
- UNESCO. 2014. *Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous 2013/4 – Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous*. Paris, Unesco/Oxford University Press.
- Unicef. 2013. *La Situation des enfants dans le monde 2013 : Les enfants handicapés*. Paris.
- WHO/Unicef Joint Monitoring Program (JMP) for Water Supply and Sanitation. Mai 2014. *Progress on drinking water and sanitation 2014 update*. Genève.
- Programme Alimentaire Mondial (PAM). 2014. *La situation de l'alimentation scolaire dans le monde 2013*. Rome.

- Organisation mondiale de la Santé (OMS) et Banque mondiale. 2011. *Rapport mondial sur le handicap 2011*. Genève, WHO Press.

Sources statistiques

- FALL Babakar and al. Agence nationale de la statistique et de la démographie. 2013. *Situation Économique et Sociale du Sénégal en 2011*, Ministère de l'Economie et des Finances, République du Sénégal. Dakar.
- Institut de statistique de l'UNESCO. 2010. *Recueil des données mondiales sur l'éducation 2010, Édition spéciale sur l'égalité entre les sexes*. Montréal.
- Institut de statistique de l'UNESCO. 2012. *Recueil des données mondiales sur l'éducation 2012, Opportunités perdues : Impact du redoublement et du départ prématuré de l'école*. Montréal.
- Institut de statistique de l'UNESCO. Avril 2012. *Ressources scolaires et pédagogiques en Afrique subsaharienne, Analyse des données collectées par l'ISU en 2011 sur l'éducation*. Bulletin d'information de l'ISU n°9. Consulté le 20/03/2014.
- Institut de statistique de l'UNESCO. Octobre 2013. *Un enseignant pour chaque enfant : Prévoir la demande mondiale d'enseignants pour la période 2015 - 2030*, Bulletin d'information n° 27. Consulté le 20/03/2014.



Bibliographie indicative

Accès et qualité de l'éducation

- Banque mondiale. 2009. "Le système éducatif béninois - Analyse sectorielle pour une politique éducative plus équilibrée et plus efficace". Document de travail no. 165.
- BURNETT Nicholas, GUSION-DOWDY Anne and THOMAS Milan. 2013. *Exclusion from Education: the economic cost of out-of-school children*. Results for Development/Educate a Child. Washington, DC.
- DESALEGN Hailemariam. February 2014. *We can get more children into school and improve their learning*. World Education Blog. Consulté le 19/03/2014.
- PRITCHETT Lant. November 2012. *From Schooling Goals to Learning Goals*, interviewed by L. MacDonald. Center for Global Development. Consulté le 28/03/2014.
- SCHLEICHER Andreas. *Équité, excellence et inclusion – enseignements politiques du monde entier*, 2014. OECD Publishing. Consulté le 02/04/2014.
- The Brookings Institution et This is Africa. 2012. *Africa Baromètre des apprentissages en Afrique*. Consulté le 07/04/2014.
- WATKINS Kevin. Janvier 2013. *Too Little Access, Not Enough Learning: Africa's Twin Deficit in Education*. Brookings. Consulté le 06/03/2014.

Agenda post-2015

- KING Kenneth et PALMER Robert. 2013. *Education and skills post-2015: what evidence, whose perspectives?*. NORRAG (Working paper #6). Genève.
- MANNING Richard, HARLAND Charlotte Scott et HADDAD Lawrence. 2013. *Whose Goals Count? Lessons from Setting the Next Development Goals*. IDS Bulletin, volume 44, n°5. Consulté le 10/04/2014.

- Partenariat mondial pour l'éducation. Novembre 2013. *Results for Learning Report 2013. Facing the challenges of data, financing and fragility*. Consulté le 24/04/2014.
- Save the Children. 2013. *Ending the Hidden Exclusion: Learning and Equity in education post-2015*. Londres.
- UNESCO & Unicef. 2013. *Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda. Making Education a Priority in the Post-2015 Development Agenda*. Paris, UNESCO/Oxford University Press.
- UNESCO. 2014. *Énoncé de position sur l'éducation après 2015*. Paris, UNESCO/Oxford University Press.

Rapports sur le développement et les OMD

- Banque mondiale et Fond monétaire international. 2013. *Global Monitoring Report 2013, Rural-Urban Dynamics and the Millennium Development Goals*. Washington, DC.
- Banque mondiale. 2012. *Rapport sur le développement dans le monde 2012 : Égalité entre les sexes et le développement*. Washington, DC.
- Banque mondiale. 2013. *Rapport sur le développement dans le monde 2013 : Emplois*. Washington, DC.
- Banque mondiale. Octobre 2013. *L'inclusion, ça compte ! : Le fondement pour le partage de la prospérité*. Consulté le 25/04/2014.
- ONU. 2013. *Objectifs du Millénaire pour le développement – Rapport de 2013*. New York
- UNDP. 2010. *Nepal Millennium Development Goals, Progress Report 2010*. Consulté le 23/04/2014.
- UNDP. 2013. *Nepal Millennium Development Goals, Progress Report 2013*. Consulté le 23/04/2014

Bibliographie indicative

Égalité des sexes et genre

- Amnesty International. 2008. *Safe schools: every girl's right, Stop Violence Against Women*. Consulté le 11/03/2014.
- DEVERS Marie, HENRY Paul Élise, HOFMANN Élisabeth et BENABDALLAH Halim. 2012. *Les violences de genre en milieu scolaire en Afrique subsaharienne francophone*. Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats. Consulté le 20/03/2014.
- Plan international. 2012. *Because I'm a girl*. Consulté le 11/03/2014.
- SEDEL Charlotte. Décembre 2013. *Les freins institutionnels, budgétaires et politiques à la scolarisation des filles. Rapport de Synthèse sur quatre pays : Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Mauritanie, Niger*. Unicef BRAOC. Consulté le 20/03/2014.
- UNESCO. 2012. *L'Atlas mondial de l'égalité des genres dans l'éducation*. Paris, UNESCO/Oxford University Press.
- UNESCO. 2014. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4, Résumé sur l'égalité entre les sexes*. Paris, UNESCO/Oxford University Press.

Enseignants

- Banque mondiale. Juin 2012. *What Matters most for Teacher Policies: A Framework Paper, Systems Approach for Better Education Results (SABER)*. Washington, DC
- BENNELL Paul et AKYEAMPONG Kwame. 2007. *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*. Department for International Development, Brighton. Consulté le 17/04/2014.

- UNESCO. 1966. *The ILO/UNESCO Recommendations concerning the status of Teachers*. Paris.
- UNESCO. Avril 2013. *Remédier à la crise d'enseignement dans les petites classes, Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, Document d'orientation n°7. Paris, UNESCO/Oxford University Press. Consulté le 17/04/2014.
- UNESCO. Janvier 2010. *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante*, Initiative pour la formation des enseignants en Afrique sub-saharienne (TTISSA). Consulté le 17/04/2014.

Langue maternelle et langue d'enseignement

- ALIDOU Hassana et al. 2006. *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*, Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), Institut de l'UNESCO pour l'éducation. Hambourg (Allemagne).
- TAYLOR Stephen and COETZEE Marisa. 2013. *Estimating the impact of language of instruction in South African primary schools: A fixed effects approach*, Stellenbosch Working Paper Series No. WP21/2013. Matieland (South Africa).
- UNESCO. 2003. *Education in a multilingual world*. Paris, UNESCO/Oxford University Press.
- UNESCO. 2008. *La langue maternelle, ça compte ! : La langue locale, la clé d'un apprentissage efficace*. Paris, UNESCO/Oxford University Press.

Bibliographie indicative

Implication des parents

- DESFORGES Charles and ABOUCHAAR Alberto. 2003. *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*, Research report n° 433, Department for education and skills. Nottingham (Angleterre).
- Institute of Education and Action Aid. 2010. *Politics of participation: parental support for children's learning and school governance in Burundi, Malawi, Senegal and Uganda – The Improving Learning Outcomes in Primary Schools (ILOPS) Project – Research report on parental participation*. Consulté le 25/04/2014.
- OCDE. 2012. « Le niveau de formation des parents affecte-t-il les chances des élèves ? », *Regards sur l'éducation 2012 : Panorama*. Éditions OCDE. Paris.
- REDDING Sam. 2000. *Parents and Learning*. International Academy of Education, UNESCO International Bureau of Education.

Études de cas

- GILLIGAN Daniel et ROY Shalini. 2013. *Resources, stimulation and cognition: How transfer programs and preschool shape cognitive development in Uganda*. 2013 Annual Meeting, 4-6 Août, 2013, Washington, DC.
- Learning and Educational Achievement in Punjab Schools (LEAPS). 2007. *Pakistan: Insights to Inform the Policy Debate*. Consulté le 22/04/2014.



© Pascale Théophile

Table des illustrations

- ▶ Illustration 1. Pourcentage de garçons déscolarisés dans le monde
- ▶ Illustration 2. Résultats du Annual Status Education Report 2013 - Inde
- ▶ Illustration 3. Bénéficiaires de programmes pour la petite enfance - Nigeria
- ▶ Illustration 4. Taux d'achèvement dans le primaire - monde
- ▶ Illustration 5. L'importance de l'achèvement scolaire
- ▶ Illustration 6. Inde : pourcentage des enfants en 5ème année du primaire capables de résoudre une soustraction à deux chiffres
- ▶ Illustration 7. Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) adoptés à New York en 2000
- ▶ Illustration 8. Temps de trajet selon les enfants interrogés
- ▶ Illustration 9. Niveau d'éducation des parents - Madagascar
- ▶ Illustration 10. Au Cambodge, plus de deux tiers des enseignants en primaire sont obligés d'occuper un 2ème travail
- ▶ Illustration 11. Ratio élèves-enseignant au primaire
- ▶ Illustration 12. Types de classe au Sénégal
- ▶ Illustration 13. Taille moyenne des classes selon les enseignants
- ▶ Illustration 14. "Disposes-tu d'un manuel pour toi seul ?"
- ▶ Illustration 15. Madagascar - "Arrives-tu à bien suivre les cours ?"
- ▶ Illustration 16. Ouganda : inégalités d'accès et d'achèvement entre enfants pauvres et enfants riches
- ▶ Illustration 17. Éthiopie : taux de scolarisation au primaire
- ▶ Illustration 18. Pays dans lesquels des programmes de transferts monétaires sont mis en place (New America Foundation)
- ▶ Tableau 1. Objectifs de l'EPT et deux OMD sur l'éducation
- ▶ Tableau 2. Les dix pays affichant l'augmentation la plus importante en termes relatifs du nombre d'enfants non scolarisés
- ▶ Tableau 3. Taux de transition du primaire vers le secondaire (%) et proportion des effectifs du secondaire dans l'enseignement technique et professionnel (%)
- ▶ Tableau 4. Âge officiel d'inscription au primaire et scolarisation obligatoire par tranche d'âges