



APPRENDRE

POUR RÉALISER LA PROMESSE DE L'ÉDUCATION

ABRÉGÉ



Un rapport phare du Groupe de la Banque mondiale

RAPPORT SUR LE DÉVELOPPEMENT DANS LE MONDE 2018

2018

APPRENDRE

POUR RÉALISER LA PROMESSE DE L'ÉDUCATION

ABRÉGÉ



GROUPE DE LA BANQUE MONDIALE

Cet abrégé présente une vue d'ensemble et la table des matières du Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation, doi : 10.1596/978-1-4648-1096-1. La version intégrale du rapport définitif, une fois publié, sera affichée en format PDF sur le site <https://openknowledge.worldbank.org/> et des exemplaires du rapport peuvent être commandés à l'adresse <http://Amazon.com>. Pour toute citation, reproduction et adaptation, veuillez utiliser la version définitive du rapport.

© 2018 Banque internationale pour la reconstruction et le développement / Banque mondiale
1818 H Street NW, Washington, DC 20433
Téléphone : 202-473-1000 ; Internet : www.worldbank.org

Certains droits réservés

Cet ouvrage a été établi par les services de la Banque mondiale avec la contribution de collaborateurs extérieurs. Les observations, interprétations et opinions qui y sont exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de la Banque mondiale, de son Conseil des Administrateurs ou des pays que ceux-ci représentent. La Banque mondiale ne garantit pas l'exactitude des données citées dans cet ouvrage. Les frontières, les couleurs, les dénominations et toute autre information figurant sur les cartes du présent ouvrage n'impliquent de la part de la Banque mondiale aucun jugement quant au statut juridique d'un territoire quelconque et ne signifient nullement que l'institution reconnaît ou accepte ces frontières.

Rien de ce qui figure dans le présent ouvrage ne constitue ni ne peut être considéré comme une limitation des priviléges et immunités de la Banque mondiale, ni comme une renonciation à ces priviléges et immunités, qui sont expressément réservés.

Droits et licences



L'utilisation de cet ouvrage est soumise aux conditions de la licence Creative Commons Attribution 3.0 IGO (CC BY 3.0 IGO) <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo>. Conformément aux termes de la licence Creative Commons Attribution (paternité), il est possible de copier, de distribuer, de transmettre et d'adapter le contenu de l'ouvrage, notamment à des fins commerciales, sous réserve du respect des conditions suivantes :

Mention de la source – L'ouvrage doit être cité de la manière suivante : Banque mondiale. 2018. « Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation. » Abrégé. Washington : Banque mondiale. Licence : Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO

Traductions – Si une traduction de cet ouvrage est produite, veuillez ajouter à la mention de la source de l'ouvrage le déni de responsabilité suivant : *Cette traduction n'a pas été réalisée par la Banque mondiale et ne doit pas être considérée comme une traduction officielle de cette dernière. La Banque mondiale ne saurait être tenue responsable du contenu de la traduction ni des erreurs qu'elle pourrait contenir.*

Adaptations – Si une adaptation de cet ouvrage est produite, veuillez ajouter à la mention de la source le déni de responsabilité suivant : *Cet ouvrage est une adaptation d'une œuvre originale de la Banque mondiale. Les idées et opinions exprimées dans cette adaptation n'engagent que l'auteur ou les auteurs de l'adaptation et ne sont pas validées par la Banque mondiale.*

Contenu tiers – La Banque mondiale n'est pas nécessairement propriétaire de chaque composante du contenu de cet ouvrage. Elle ne garantit donc pas que l'utilisation d'une composante ou d'une partie quelconque du contenu de l'ouvrage ne porte pas atteinte aux droits des tierces parties concernées. L'utilisateur du contenu assume seul le risque de réclamations ou de plaintes pour violation desdits droits. Pour réutiliser une composante de cet ouvrage, il vous appartient de juger si une autorisation est requise et de l'obtenir le cas échéant auprès du détenteur des droits d'auteur. Parmi les composantes, on citera, à titre d'exemple, les tableaux, les graphiques ou les images.

Pour tous renseignements sur les droits et licences, s'adresser au service des publications de la Banque mondiale à l'adresse suivante : World Bank Publications, The World Bank Group, 1818 H Street NW, Washington, DC 20433, USA ; courriel : pubrights@worldbank.org.

Conception graphique de la couverture : Kurt Niedermeier, Niedermeier Design, Seattle, Washington.

Conception graphique : George Kokkinidis, Design Language, Brooklyn, New York, et Kurt Niedermeier, Niedermeier Design, Seattle, Washington.

Table des matières

v	<i>Avant-propos</i>
vii	<i>Remerciements</i>

1	Abrégé : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation
4	Les trois dimensions de la crise de l'apprentissage <i>Des acquis scolaires médiocres : niveaux bas, inégalités profondes, progrès lents</i> <i>L'école dessert les apprenants</i> <i>Les systèmes desservent les écoles</i> <i>Il y a tout de même des raisons d'espérer</i>
16	Comment réaliser la promesse de l'éducation : trois approches stratégiques <i>Apprécier les acquis – pour faire de l'apprentissage un objectif sérieux</i> <i>Agir à la lumière de données factuelles – pour mettre l'école au service de l'ensemble des apprenants</i> <i>Aligner les intérêts – pour que le système tout entier favorise l'apprentissage</i>
27	Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation
37	Table des matières du Rapport sur le développement dans le monde 2018

Avant-propos

L'éducation et l'apprentissage élèvent le niveau des ambitions, inculquent des valeurs et, au bout du compte, enrichissent l'existence. Le pays qui m'a vu naître, la République de Corée, est un bon exemple de la façon dont l'éducation peut jouer ces rôles importants. Au sortir de la guerre, la population coréenne était majoritairement illétrée et extrêmement pauvre. La Banque mondiale avait alors déclaré que sans une aide étrangère constante, la Corée aurait de la peine à fournir à sa population plus que le minimum vital. Elle considérait qu'il serait trop risqué de prêter de l'argent à ce pays, même aux taux d'intérêt les plus bas.

Ayant compris que l'éducation était le meilleur moyen de s'affranchir de la misère économique, la Corée a axé son action sur la refonte de son système éducatif et s'est engagée à éduquer chacun de ses enfants — et à bien les éduquer. Couplé à des politiques publiques avisées et innovantes et à un secteur privé dynamique, l'accent mis sur l'éducation a porté des fruits. Aujourd'hui, non seulement la Corée a réalisé l'objectif d'alphabétisation pour tous, mais ses élèves affichent les meilleures performances aux évaluations internationales des acquis scolaires. Elle est un pays à revenu élevé et un modèle de développement économique.

Certes, la Corée est un exemple particulièrement frappant, mais nous pouvons voir les effets salutaires de l'éducation dans de nombreux autres pays. Lorsqu'elle est fournie de manière satisfaisante, l'éducation — et le capital humain qu'elle développe — ont de nombreux effets positifs sur l'économie et sur la société dans son ensemble. Pour les particuliers, elle contribue à l'emploi, aux revenus et à la santé. Elle suscite la fierté et ouvre de nouveaux horizons. Pour la société, elle favorise la croissance économique à long terme, réduit la pauvreté, stimule l'innovation, renforce les institutions et consolide la cohésion sociale.

En bref, l'éducation contribue grandement à la réalisation du double objectif du Groupe de la Banque mondiale qui consiste à mettre fin à l'extrême pauvreté et promouvoir une prospérité partagée. Les élèves d'aujourd'hui étant les citoyens, les dirigeants, les travailleurs et les parents de demain, une bonne éducation est un investissement aux retombées durables.

Mais il ne suffit pas de fournir une éducation. Ce qui compte, et ce qui va produire un véritable retour sur investissement, c'est l'apprentissage et l'acquisition de compétences. C'est ce qui développe véritablement le capital humain. Comme le montre le *Rapport sur le développement dans le monde* de cette année, dans de nombreux pays et communautés, l'apprentissage ne se matérialise pas. Pourtant, sans apprentissage, la scolarisation est un énorme gaspillage de ressources précieuses et de potentiel humain.

Pire encore, elle est une injustice. Sans apprentissage, les élèves seront condamnés à mener une existence de pauvreté et d'exclusion, alors que les enfants les plus défavorisés de la société sont ceux qui ont le plus besoin d'une bonne éducation pour réussir dans la vie. Presque toujours, les conditions d'apprentissage sont nettement plus mauvaises pour les enfants défavorisés, tout comme les résultats scolaires. De plus, un trop grand nombre d'enfants ne va même pas à l'école. Il s'agit là d'une crise morale et économique à laquelle il faut s'attaquer immédiatement.

Le *Rapport sur le développement dans le monde* de cette année propose une voie pour sortir de la crise. L'analyse détaillée faite dans le rapport montre que ces problèmes tiennent non seulement à des lacunes en matière de prestation de services dans les écoles, mais aussi à des défaillances systémiques plus profondes. Le capital humain perdu en raison de ces défaillances menace le développement et compromet l'avenir des populations et de leurs sociétés. En même temps, l'évolution rapide des technologies rehausse les enjeux : pour soutenir la concurrence dans l'économie du futur, les travailleurs ont besoin d'acquérir des connaissances de base solides et de bâtir les fondements qu'il faut pour pouvoir s'adapter, faire monstre de créativité et apprendre tout au long de leur vie.

Pour réaliser la promesse de l'éducation, nous devons donner une place prioritaire à l'apprentissage, pas seulement à la scolarisation. Ce rapport fait valoir que la réalisation de l'objectif d'apprentissage pour tous passera par l'application de trois stratégies complémentaires qui sont :

- *apprécier les acquis pour faire de l'apprentissage un objectif sérieux.* L'information en soi encourage la réforme, mais de nombreux pays n'ont pas les outils qui conviennent pour mesurer l'apprentissage.
- *agir à la lumière de données factuelles pour mettre l'école au service de l'ensemble des apprenants.* Les bonnes écoles sont celles qui établissent un rapport étroit entre l'enseignement et l'apprentissage dans la salle de classe. Grâce aux avancées de la recherche sur le cerveau et à l'innovation dans le domaine de l'enseignement, on assiste à une explosion de connaissances sur la manière dont les enfants apprennent plus efficacement. Mais la façon dont de nombreux pays, communautés et écoles conçoivent l'éducation diffère souvent grandement des approches considérées, au regard des faits observés et de preuves solides, comme étant les plus prometteuses.
- *Les innovations introduites dans les salles de classe ont peu de chances d'avoir un impact significatif si les composantes politiques et techniques du système empêchent que l'accent soit mis sur l'apprentissage. C'est le cas dans beaucoup de pays pris au piège des faibles résultats scolaires ; pour les en sortir, il faut porter une attention soutenue aux causes profondes du problème.*

Au Groupe de la Banque mondiale, nous intégrons déjà les principales conclusions de ce rapport dans nos opérations. Nous continuerons à chercher de nouveaux moyens d'accroître notre engagement en faveur de l'éducation et de mettre notre savoir au service des enfants dont le potentiel inexploité est ainsi gâché. Par exemple, nous mettons actuellement au point des outils d'évaluation des acquis et des déterminants de l'apprentissage qui sont plus efficaces. Nous nous employons à faire en sorte que nos opérations s'appuient sur des données factuelles pour améliorer les connaissances dans des domaines comme les interventions en faveur de la petite enfance, la formation des enseignants et les technologies pédagogiques. Nous prenons en compte l'éventail complet des possibilités et des obstacles au niveau des systèmes — y compris les obstacles d'ordre politique — dans le cadre de nos analyses de projets et nos diagnostics-pays systématiques. Et nous continuerons à mettre l'accent sur les approches opérationnelles qui favorisent une innovation et une souplesse accrues.

À la base de ces efforts se trouve la détermination du Groupe de la Banque mondiale à faire en sorte que tous les élèves à travers le monde aient la possibilité d'apprendre. Réaliser la promesse de l'éducation signifie leur donner la chance non seulement de soutenir la concurrence dans l'économie de demain, mais aussi d'améliorer la situation de leurs communautés, de bâtir des nations plus fortes et de se rapprocher de l'objectif d'un monde enfin à l'abri de la pauvreté.



Jim Yong Kim
Président
Groupe de la Banque mondiale

Remerciements

Le *Rapport sur le développement dans le monde* de cette année a été préparé par une équipe dirigée par Deon Filmer et Halsey Rogers. Samer Al-Samarrai, Magdalena Bendini, Tara Béteille, David Evans, Märt Kivine, Shwetlena Sabarwal et Alexandria Valerio faisaient partie de l'équipe de base, tout comme les analystes Malek Abu-Jawdeh, Bradley Larson, Unika Shrestha et Fei Yuan. L'équipe élargie était constituée pour sa part de Rafael de Hoyos et Sophie Naudeau. Stephen Commins a animé les consultations, et Mary Breeding, Ji Liu, Christian Ponce de León, Carla Cristina Solis Uehara, Alies Van Geldermalsen et Paula Villaseñor ont participé à la préparation du rapport en qualité de consultants. Les activités de production et la logistique ont été assurées par Brónagh Murphy et Jason Victor.

Le rapport est publié sous les auspices de la vice-présidence Économie du développement. Paul Romer, premier vice-président et économiste en chef de la Banque, et Ana Revenga, économiste en chef adjoint, ont fourni les orientations générales pour la préparation du rapport. Durant les premiers mois de travail sur ce rapport, l'équipe recevait ses directives de Kaushik Basu, alors premier vice-président et économiste en chef de la Banque, et d'Indermit Gill, directeur des politiques de développement de l'époque. Elle doit sa gratitude à Shantayanan Devarajan, directeur principal pour l'économie du développement, pour ses observations et ses conseils avisés. Elle a en outre bénéficié d'un appui constant du Pôle mondial d'expertise en Éducation et de la vice-présidence Développement humain, et remercie tout particulièrement Jaime Saavedra et Luis Benveniste, respectivement directeur principal et directeur au Pôle Éducation, pour leur soutien et leur encadrement.

L'équipe a reçu des conseils d'un groupe consultatif composé de Gordon Brown (qui assurait la coprésidence du groupe avec l'économiste en chef), Michelle Bachelet, Rukmini Banerji, Julia Gillard, Eric Hanushek, Olli-Pekka Heinonen, Ju-Ho Lee et Serigne Mbaye Thiam. Bien qu'elle attache du prix à ces conseils qu'elle a trouvés extrêmement utiles, elle tient à préciser que les opinions exprimées dans le présent rapport ne reflètent pas nécessairement celles des membres du groupe.

Au tout début du processus de rédaction du rapport, l'équipe a également eu le privilège d'échanger avec le Conseil des personnalités éminentes de l'économiste en chef sur les thèmes qui se dégagent du rapport. Les membres du Conseil ayant gracieusement formulé des observations étaient les suivants : Montek Singh Ahluwalia, François Bourguignon, Heba Handoussa, Justin Yifu Lin, Ory Okolloh, Pepi Patrón, Amartya Sen, Joseph Stiglitz, Finn Tarp et Maria Herminia Tavares de Almeida.

Paul Holtz était l'éditeur principal du rapport. Bruce Ross-Larson a fourni des conseils éditoriaux, tandis que Sabra Ledent et Gwenda Larsen s'occupaient de l'édition et de la correction des textes. Valérie Ntjam-Moulet était responsable de la traduction en français, dont la coordination a été assurée par Bouchra Belfqih et Pushpa Gnanasundram. Kurt Niedermeier a assumé la responsabilité de la conception graphique. Alejandra Bustamante et Surekha Mohan ont appuyé l'équipe sur le plan de la gestion des ressources. Phillip Hay, Mikael Reventar, Anushka Thewarapperuma et Roula Yazigi ont encadré et appuyé les activités de communication et de diffusion du rapport en compagnie de Patricia da Camara et Kavita Watsa. L'équipe remercie particulièrement Mary Fisk, Patricia Katayama, Stephen Pazdan et le programme des publications officielles de la Banque mondiale. Elle remercie également Maria Alyanak, Laverne Cook, Maria del Camino Hurtado, Chorching Goh, Vivian Hon, Elena Chi-Lin Lee, Nancy Tee Lim, David Rosenblatt et Bintao Wang du rôle de coordination qu'ils ont assumé.

L'équipe se félicite du généreux appui accordé à la préparation du rapport par le Programme multidonneurs du savoir au service du développement (KCP), et tout particulièrement par les gouvernements et les organismes d'aide au développement des pays donateurs du KCP suivants : Finlande, France et Norvège. Les travaux de recherche et les activités de diffusion du rapport bénéficient du généreux soutien financier de la fondation Bill et Melinda Gates, du Partenariat pour l'apprentissage précoce (ELP) de la Banque mondiale, de la LEGO Foundation et du Fonds fiduciaire nordique.

Des consultations réunissant des responsables administratifs, des chercheurs et des représentants d'organisations de la société civile (OSC) ont été organisées dans les pays suivants : Afrique du Sud, Allemagne, Bolivie, Brésil, Canada, Chine, Côte d'Ivoire, États-Unis d'Amérique, Finlande, France, Inde, Indonésie, Japon, Kenya, Malaisie, Mexique, Royaume-Uni, Sénégal, Tanzanie, Thaïlande et Turquie. Il faut noter que les participants auxdites consultations venaient d'un nombre bien plus grand de pays. L'équipe tient à remercier ceux et celles qui ont pris part à ces rencontres pour leurs observations et suggestions constructives. Vous trouverez plus d'informations sur ces rencontres à l'adresse <http://www.worldbank.org/wdr2018>.

Des consultations interinstitutionnelles se sont tenues avec l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), le Réseau mondial pour le développement (GDN), le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), la Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde (Commission éducation), le Fonds monétaire international (FMI), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). L'équipe a également rencontré des représentants de partenaires d'aide bilatérale comme les gouvernements du Canada, de Finlande, du Japon, de Norvège, de République de Corée et de Suède, mais aussi l'Agence allemande de coopération internationale (GIZ GmbH), l'Agence américaine pour le développement international (USAID), l'Agence française de développement (AFD), l'Agence japonaise de coopération internationale (JICA), le Département pour le développement international du Royaume-Uni (DFID), le ministère australien des Affaires étrangères et du Commerce (DFAT) et le ministère fédéral allemand de la Coopération économique et du Développement (BMZ). Elle a en outre eu des échanges avec le conseil consultatif du programme KCP et tient à remercier tous ceux et celles qui ont participé à ces consultations.

Parmi les OSC représentées aux consultations, on peut citer, entre autres : ActionAid, Campagne mondiale pour l'éducation, Education International, Fondation Bill et Melinda Gates, LEGO Foundation, MasterCard Foundation, ONE Campaign, Oxfam, Save the Children, Teach for All et World Vision. De plus, un certain nombre d'OSC ont participé à un Forum des OSC organisé en marge des Réunions de printemps 2017 de la Banque mondiale et du FMI, ainsi qu'à un forum électronique tenu en mars 2017. L'équipe remercie ces OSC pour leur mobilisation constructive et leur contribution.

Des chercheurs et des universitaires ont fait de précieux commentaires et suggestions lors des séances de travail axées sur le *Rapport sur le développement dans le monde* qui se sont tenues en marge des manifestations suivantes : conférence 2016 sur la recherche de moyens d'améliorer les systèmes éducatifs (RISE) à l'Université d'Oxford ; assemblées 2017 de l'*Allied Social Sciences Associations* (ASSA) ; réunions 2017 de la *Society for Research on Educational Effectiveness* (SREE) ; Conférence 2017 sur l'économie politique de l'éducation à Mexico ; et réunions 2017 du groupe consultatif sur l'approche systémique pour l'amélioration des résultats dans le domaine de l'éducation (SABER). Des rencontres consacrées au rapport ont en outre été organisées par Affaires mondiales Canada et la Fondation Aga Khan à Ottawa ; Brookings Center for Universal Education à Washington ; Columbia School of International and Public Affairs et Cornell University à New York ; le Forum sur les politiques de développement de la GIZ GmbH pour le compte du BMZ à Berlin ; la JICA à Tokyo ; l'université Félix Houphouët-Boigny à Abidjan ; et USAID à Washington.

Le Rapport s'appuie sur des documents et des notes de référence préparés par Violeta Arancibia, Felipe Barrera-Osorio, Tessa Bold, Pierre de Galbert, Louise Fox, Dileni Gunewardena, James Habyarimana, Michael Handel, Anuradha Joshi, Kanishka Kacker, Michelle Kaffenberger, Upasna Kaul, Elizabeth M. King, Gayle Martin, Eema Masood, Ezequiel Molina, Sebastián Monroy-Taborda, Kate Moriarty, Anna Popova, Lant Pritchett, Christophe Rockmore, Andrew Rosser, María Laura Sánchez Puerta, Priyam Saraf, M. Najeeb Shafiq, Brian Stacy, Jakob Svensson, Namrata Tognatta, Robert Toutkoushian, Michael Trucano, Waly Wane, Tim Williams et Attiya Zaidi.

L'équipe s'est inspirée des travaux d'analyse, de recherche et d'étude documentaire de spécialistes et chercheurs du monde entier. Elle voudrait en outre remercier les personnes suivantes pour leurs observations et suggestions : Christine Adick, Ben Ansell, Manos Antoninis,

Caridad Araujo, David Archer, Belinda Archibong, Monazza Aslam, Girindre Beeharry, Penelope Bender, Peter Bergman, Raquel Bernal, Robert Birch, Tarsald Brautaset, Barbara Bruns, Annika Calov, Michael Clemens, Luis Crouch, Rohen d'Aiglepierre, Rosseli Soares da Silva, Momar Dieng, Rob Doble, Amy Jo Dowd, Margaret Dubeck, Sandra Dvorack, Alex Eble, Marcel Fafchamps, John Floreta, Eli Friedman, Akihiro Fushimi, Paul Gertler, Rachel Glennerster, Paul Glewwe, Amber Gove, Oliver Haas, James Habyarimana, Jeffrey Hammer, Michael Handel, Christoph Hansert, Blanca Heredia, Sam Hickey, Veronika Hilber, Arja-Sisko Holappa, Naomi Hossain, Huang Xiaoting, Ali Inam, Dhir Jhingran, Emmanuel Jimenez, Maciej Jubowski, Ravi Kanbur, Cheikh Kane, Jouni Kangasniemi, Devesh Kapur, Vishnu Karki, Nina Kataja, Venita Kaul, Kim Kerr, Elizabeth M. King, Kenneth King, Geeta Kingdon, Eiji Kozuka, Michael Kremer, K. P. Krishnan, Kazuo Kuroda, Elina Lehtomäki, Henry Levin, Brian Levy, Krystelle Lochard, Karen Macours, Lu Mai, Akshay Mangla, M. A. Mannan, Santhosh Mathew, Imran Matin, Jordan Matsudaira, Karthik Muralidharan, Essa Chanie Mussa, Charles Nelson III, Aromie Noe, Munaz Ahmed Noor, Mario Novelli, Mead Over, Jan Pakulski, Benjamin Piper, Lant Pritchett, Ritva Reinikka, Risto Rinne, Jo Ritzen, Francisco Rivera Batiz, John Rogers, Caine Rolleston, Andrew Rosser, David Sahn, Justin Sandefur, Yasuyuki Sawada, Andreas Schleicher, Ben Ross Schneider, Dorothea Schonfeld, Olaf Seim, Abhijeet Singh, David Skinner, William Smith, Prachi Srivastava, Liesbet Steer, Liesbet Steer, R. Subrahmanyam, Sudarno Sumarto, Jan Svejnar, Jakob Svensson, Soubhy Tawil, Valerie Tessio, Auli Toom, Miguel Urqiola, Jouni Välijärvi, Olli Vesterinen, Joseph Wales, Libing Wang, Michael Ward, Kevin Watkins, Mark Wenz, Yang Po, Khair Mohamad Yusof et Andrew Zeitlin. Les membres de l'équipe ont également puisé largement dans leur propre expérience et leurs échanges avec les nombreux éducateurs, administrateurs et responsables politiques dévoués qui s'emploient dans des conditions souvent difficiles à offrir la meilleure éducation possible aux élèves.

Plusieurs collègues de la Banque mondiale ont, par leurs observations et commentaires constructifs, collaboré à la production du rapport. Il s'agit de : Junaid Ahmad, Omar Arias, Nina Arnhold, Ana Belver, Hana Brixi, James Brumby, Pedro Cerdan Infantes, Marie-Hélène Cloutier, Aline Coudoulet, Amit Dar, Jishnu Das, Amanda Epstein Devercelli, Gregory Elacqua, Emanuela Galasso, Diana Hincapie, Alaka Holla, Peter Holland, Sachiko Kataoka, Stuti Khemani, Igor Kheyfets, Kenneth King, Eva Kloeve, Steve Knack, Xiaoyan Liang, Toby Linden, Oni Lusk-Stover, Francisco Marmolejo, Yasuhiko Matsuda, Julie McLaughlin, Muna Meky, Ezequiel Molina, Caitlin Moss, Matiullah Noori, Anna Olefir, Owen Ozier, Andrew Ragatz, Vijayendra Rao, Dan Rogger, Audrey Sacks, María Laura Sánchez Puerta, Indhira Santos, William Seitz, Shabnam Sinha, Lars Sondergaard, Dewi Susanti, Christopher Thomas, Michael Trucano, Adam Wagstaff et Melanie Walker.

L'équipe remercie également les collègues de la Banque qui ont aidé à organiser et animer les consultations, et améliorer les traductions. Il s'agit notamment de : Gabriela Geraldès Bastos, Paolo Belli, Moussa Blimpo, Andreas Blom, Leandro Costa, Oumou Coulibaly, Meaza Zerihun Demissie, Safaa El-Kogali, Tazeen Fasih, Ning Fu, Elena Glinskaya, Marek Hanusch, Pimon Iamsripong, Susiana Iskandar, Nalin Jena, Hamoud Abdel Wedoud Kamil, Adriane Landwehr, Dilaka Lathapipat, Khady Fall Lo, Norman Loayza, André Loureiro, Hope Nanshemeza, Mademba Ndiaye, Koichi Omori, Azedine Ouerghi, Tigran Shmis, Taleb Ould Sid'ahmed, Lars Sondergaard, Devi Susanti, Yasusuke Tsukagoshi et Michael Woolcock.

L'équipe voudrait par ailleurs témoigner sa reconnaissance aux nombreux autres collègues de la Banque qui ont formulé des observations par écrit durant le processus d'examen formel à l'échelle de l'institution, notamment : Cristian Aedo, Inga Afanasieva, Ahmad Ahsan, Edouard Al Dahdah, Umbreen Arif, Nina Arnhold, Anna Autio, Arup Banerji, Elena Bardasi, Sajitha Bashir, Ana Belver, Raja Bentouet Kattan, Luis Benveniste, Moussa Blimpo, Erik Bloom, Vica Bogaerts, Susan Caceres, César Calderón, Ted Haoquan Chu, Punam Chuhan-Pole, Fernando Ramirez Cortes, Michael Crawford, Laisa Daza, Bénédicte de la Brière, Gabriel Demombynes, Shanta Devarajan, Sangeeta Dey, Ousmane Diagana, Ousmane Dionne, Safaa El Tayeb El-Kogali, Marianne Fay, María Marta Ferreyra, Carina Fonseca, Marie Gaarder, Roberta Gatti, Ejaz Syed Ghani, Elena Glinskaya, Markus Goldstein, Melinda Good, David Gould, Sangeeta Goyal, Caren Grown, Keith Hansen, Amer Hasan, Caroline Heider, Katia Herrera, Niels Holm-Nielsen, Dingyong Hou, Elena Ianchovichina, Keiko Inoue, Sandeep Jain, Omer Karasapan, Michel Kerf, Asmeen Khan, Igor Kheyfets, Youssouf Kiendrebeogo, Daniel John Kirkwood, Eva Kloeve, Markus Kostner, Daniel Lederman, Hans Lofgren, Gladys López-Acevedo, Javier Luque, Michael Mahrt, Francisco Marmolejo, Kris McDonall, Mahmoud Mohieldin, Lili Mottaghi, Mary Mulusa, Yoko Nakashima, Shiro Nakata, Muthoni Ngatia, Shinsaku Nomura, Dorota Agata Nowak, Michael O'Sullivan, Arunma Oteh, Aris Panou, Georgi Panterov, Suhas Parandekar, Harry Patrinos, Dhushyanth Raju, Martin Rama, Sheila Redzepi, Lea Marie Rouanet, Jaime Saavedra, Hafida Sahraoui, Sajjad Shah,

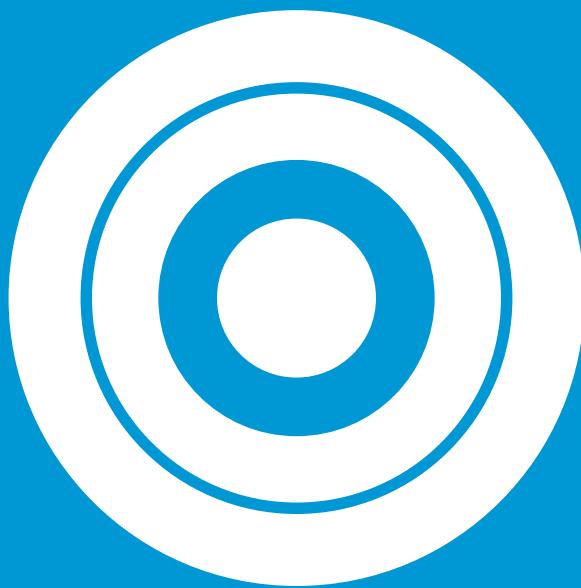
Sudhir Shetty, Mari Shojo, Lars Sondergaard, Nikola Spatafora, Venkatesh Sundararaman, Janssen Teixeira, Jeff Thindwe, Hans Timmer, Yvonne Tsikata, Laura Tuck, Anuja Utz, Julia Valliant, Axel van Trotsenburg, Carlos Vegh, Binh Thanh Vu, Jan Walliser, Jason Weaver, Michel Welmond, Deborah Wetzel, Christina Wood et Hanspeter Wyss.

L'équipe présente ses excuses à toute personne ou organisation dont le nom aura été omis par inadvertance de cette liste, et exprime sa gratitude à tous ceux et celles qui ont contribué à la préparation du rapport, y compris ceux et celles dont les noms n'apparaissent pas ici.

Les membres de l'équipe voudraient également témoigner leur reconnaissance envers leurs familles pour les avoir soutenus tout au long de la préparation du rapport. Et ils remercient enfin les nombreux enfants et jeunes qui les ont inspirés par les interactions qu'ils ont observées dans les salles de classe à travers le monde des années durant — ainsi que les nombreux autres dont l'immense potentiel a suscité ce rapport. C'est à eux qu'est dédié le *Rapport sur le développement dans le monde 2018*.

ABRÉGÉ

**Apprendre pour réaliser
la promesse de l'éducation**



Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation



Apprécier les acquis



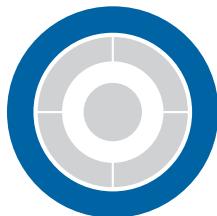
pour faire de l'apprentissage un objectif sérieux

Agir à la lumière de données factuelles



pour mettre l'école au service de l'ensemble des apprenants

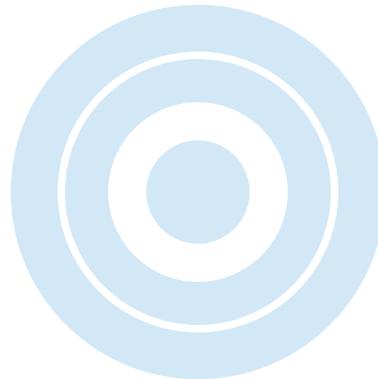
Aligner les intérêts



pour que le système tout entier favorise l'apprentissage

ABRÉGÉ

Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation



« L'éducation est l'arme la plus puissante que nous pouvons utiliser pour changer le monde. »

NELSON MANDELA (2003)

« Si tu veux des résultats dans l'année, sème des graines. Si tu veux des résultats pendant dix ans, plante un arbre. Si tu veux des résultats qui durent toute une vie, développe les hommes. »

KUAN CHUNG (VII^e SIÈCLE AV. J.-C.)

Scolarisation n'est pas synonyme d'apprentissage. Au Kenya, en Tanzanie et en Ouganda, lorsqu'on a demandé récemment à des élèves de troisième année du primaire de lire une phrase du genre « le nom du chien est Fido », trois quarts n'ont pas compris ce que cela voulait dire¹. Dans les campagnes indiennes, près de trois quarts des élèves de troisième année du primaire n'ont pas pu faire une opération de soustraction à deux chiffres comme dans « 46 - 17 ». En cinquième année, la moitié en était toujours incapable². Bien que les compétences des Brésiliens âgés de 15 ans se soient améliorées, vu leur rythme actuel d'évolution, ils n'atteindront pas la note moyenne en mathématiques des pays riches avant 75 ans, et il leur faudra plus de 260 ans pour la lecture³. À l'intérieur des pays, les résultats scolaires sont presque toujours plus mauvais pour les personnes défavorisées. En Uruguay, en sixième année du primaire, les enfants de familles pauvres sont jugés « incompétents » en mathématiques cinq fois plus souvent que ceux issus de milieux aisés⁴. Encore que ces chiffres s'appliquent seulement aux enfants et aux jeunes qui ont la chance d'être scolarisés. En effet, quelque 260 millions ne sont inscrits ni dans le primaire ni dans le secondaire⁵.

Ces pays ne sont pas les seuls à rencontrer de tels défis. (En fait, ils ont le mérite d'évaluer les acquis des élèves et d'en publier les résultats.) Des centaines de millions d'enfants à travers le monde entrent dans la vie adulte sans avoir acquis ne seraient-ce que les compétences nécessaires à la vie. Parmi ceux qui sont scolarisés, bon nombre quitteront l'école sans pouvoir effectuer correctement une soustraction, lire une prescription médicale ou interpréter une promesse de campagne — et encore moins bâtir une carrière prospère ou éduquer leurs enfants.

Cette crise de l'apprentissage est d'ordre moral. Lorsqu'elle est fournie de manière satisfaisante, l'éducation permet de remédier à toute une série de maux qui minent la société. Pour les particuliers, elle contribue à l'emploi, aux revenus, à la santé et à la réduction de la pauvreté. Pour la société, elle stimule l'innovation, renforce les institutions et consolide la cohésion sociale. Mais ces bienfaits dépendent largement des connaissances acquises. Sans apprentissage, la scolarisation est une occasion manquée. Pire encore, elle est une grosse injustice : les enfants les plus défavorisés de la société sont ceux qui ont le plus besoin d'une bonne éducation pour réussir dans la vie.

Chaque pays peut améliorer ses résultats en matière d'éducation s'il attache une réelle importance à l'apprentissage et agit en conséquence. Cela peut sembler évident — après tout, à quoi d'autre sert l'éducation ? Pourtant, même si les objectifs d'apprentissage reçoivent un soutien rhétorique de plus en plus important, trop souvent, de nombreuses composantes des systèmes éducatifs vont à contre-courant. Le présent rapport fait valoir que les pays peuvent s'améliorer en agissant sur trois fronts :

- Apprécier les acquis — pour faire de l'apprentissage un objectif sérieux. Cela signifie avoir recours à des évaluations bien conçues des acquis des élèves pour jauger la santé des systèmes éducatifs (non principalement comme des outils servant à distribuer des récompenses et infliger des punitions). Cela signifie également utiliser les résultats ainsi obtenus pour mettre en évidence des exclusions cachées, faire des choix et mesurer les progrès.

- Agir à la lumière de données factuelles – pour mettre l'école au service de l'ensemble des apprenants. Les données sur la manière dont les enfants apprennent ont connu une augmentation exponentielle ces dernières décennies, tout comme l'innovation dans le secteur de l'éducation. Les pays peuvent utiliser ces données et d'autres preuves solides d'une façon plus optimale pour déterminer à quelles pratiques et innovations ils devraient accorder une place prioritaire.
- Aligner les intérêts – pour que le système tout entier favorise l'apprentissage. Les pays doivent comprendre que toutes les innovations introduites dans les salles de classe ont peu de chances d'avoir un impact significatif si, en raison d'obstacles techniques et politiques, le système tout entier ne se met pas au service de l'apprentissage. En prenant en compte ces obstacles réels et en mobilisant tous ceux qui ont un intérêt dans l'apprentissage, les pays peuvent soutenir des éducateurs innovants en première ligne.

Lorsque l'amélioration de l'apprentissage devient une priorité, il est possible de réaliser des progrès importants. Déchirée par la guerre et freinée par de très faibles taux d'alphabétisation au début des années 50, la République de Corée est parvenue en 1995 à une scolarisation universelle dans un système d'enseignement de qualité jusqu'au secondaire. Actuellement, ses jeunes sont classés au plus haut niveau par les évaluations internationales des performances scolaires. Le Viet Nam a pris le monde de court lorsqu'il est ressorti des résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2012 que ses jeunes de 15 ans avaient le même niveau que ceux d'Allemagne – bien qu'il soit un pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. Grâce à une action concertée des pouvoirs publics, le Pérou a enregistré l'un des taux de croissance les plus rapides des résultats scolaires globaux entre 2009 et 2015. Au Libéria, en Papouasie-Nouvelle-Guinée et aux Tonga, la lecture dans les premières classes du primaire s'est considérablement améliorée en un temps record moyennant des actions ciblées reposant sur des données factuelles et des preuves solides. Plus récemment, la Malaisie et la Tanzanie ont mis en place des mécanismes de collaboration prometteurs réunissant toutes les composantes de la société dans une optique d'amélioration systématique de l'apprentissage.

Des progrès de cette nature nécessitent un diagnostic lucide suivi d'une action concertée. Avant de démontrer ce qui peut être fait pour réaliser la promesse de l'éducation, le présent abrégé commence par mettre en lumière la crise de l'apprentissage, en s'employant à déterminer pourquoi de nombreux pays ne parviennent pas à réaliser l'objectif « d'apprentissage pour tous ». Cette situation est certes regrettable, mais elle ne doit pas laisser croire que tout est perdu. Ce qu'il faut en comprendre, c'est qu'un trop grand nombre de jeunes ne reçoivent pas l'éducation dont ils ont besoin. Le reste de l'abrégé montre qu'il est possible de changer pour le mieux si les systèmes adhèrent à l'objectif « tous pour l'apprentissage », en s'inspirant des exemples des familles, des éducateurs, des collectivités et des systèmes qui ont accompli de réels progrès.

Les trois dimensions de la crise de l'apprentissage

L'éducation doit doter les élèves des compétences dont ils ont besoin pour mener une existence saine, productive et riche de sens. Les pays donnent différentes significations aux compétences, mais partagent certaines aspirations essentielles qui sont traduites dans leurs programmes d'enseignement. Partout dans le monde, les élèves doivent apprendre à interpréter de nombreux types d'écrits – des étiquettes pharmaceutiques aux grands ouvrages littéraires en passant par des offres d'emploi et des relevés bancaires. Ils doivent comprendre le fonctionnement des chiffres pour pouvoir acheter et vendre sur les marchés, établir le budget du ménage, interpréter des accords de prêts ou éditer un logiciel d'ingénierie. Ils doivent faire montre d'un raisonnement et d'une imagination de niveau supérieur pour développer ces compétences fondamentales. Et ils doivent développer les aptitudes socioémotionnelles – comme la persévérance et la capacité à travailler en équipe – qui vont les aider à acquérir et appliquer les compétences de base et d'autre nature.

De nombreux pays n'y sont pas encore. Premièrement, les connaissances que l'on aimerait voir acquises à l'école – que ces attentes soient basées sur des programmes d'études formels, les besoins du marché de l'emploi ou tout simplement le bon sens – ne se matérialisent pas toujours. Plus préoccupant encore, nombreux sont les pays où l'apprentissage n'est pas encore à la portée de tous. Ce sont les enfants des catégories sociales défavorisées – en raison de la pauvreté, leur situation géographique, leur ethnie ou leur handicap – qui apprennent le moins. Les systèmes éducatifs peuvent donc contribuer à élargir les disparités sociales au lieu de les rétrécir. On sait de plus en plus ce qui détermine le déficit d'apprentissage grâce à de nouvelles analyses qui mettent en lumière à la fois la cause immédiate – prestation de services de piètre qualité qui amplifient les effets de la pauvreté – et les problèmes systémiques plus profonds, aussi bien techniques que politiques, qui favorisent le maintien d'une formation scolaire médiocre.

Des acquis scolaires médiocres : niveaux bas, inégalités profondes, progrès lents

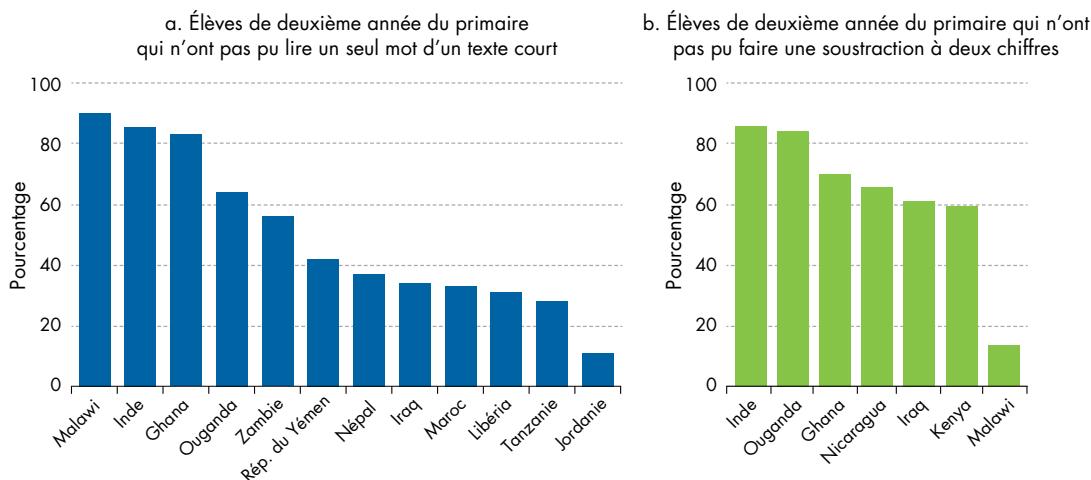
Les progrès observés récemment dans le domaine de l'éducation sont impressionnants au regard des normes historiques. Les taux d'inscription nets observés ces dernières décennies dans de nombreux pays en développement dépassent largement les performances historiques des pays industrialisés d'aujourd'hui. Par exemple, il a fallu 40 ans aux États-Unis – de 1870 à 1910 – pour faire passer le taux d'inscription des filles de 57 à 88 %, alors que le Maroc a réalisé une progression semblable en 11 années à peine⁶. Le nombre d'années de scolarité accumulées par un adulte moyen d'un pays en développement a plus que triplé entre 1950 et 2010, passant de 2 à 7,2⁷. En 2010, le travailleur moyen



1^{re} dimension
du problème :
Résultats

Figure 1 Les lacunes en matière d'apprentissage s'installent tôt

Pourcentage des élèves de deuxième année du primaire incapables de faire de simples exercices de lecture ou de mathématiques, pour une sélection de pays



Sources : Équipe du *Rapport sur le développement dans le monde 2018*, à partir de données d'évaluation des acquis en lecture et mathématiques au Kenya et en Ouganda tirées de rapports d'évaluations annuelles d'Uwezo, 2015 (<http://www.uwezo.net/>) ; des données d'évaluation des acquis en lecture et mathématiques dans les campagnes de l'Inde d'ASER Centre (2017) ; des données d'évaluation des acquis en lecture pour tous les autres pays de l'Agence américaine pour le développement international (USAID), *Early Grade Reading Barometer*, 2017, consulté le 30 mai 2017 (<http://www.earlygradereadingbarometer.org/>) ; et des données d'évaluation des acquis en mathématiques pour tous les autres pays tirées des rapports d'évaluation du niveau des mathématiques dans les petites classes de l'USAID/RTI, 2012-15 (<https://shared.rti.org/sub-topic/early-grade-math-assessment-egma>). Données accessibles à l'adresse http://bit.do/WDR2018-Fig_0-1.

Note : Ces données se rapportent généralement à certaines régions des pays concernés et ne sont pas nécessairement représentatives de la situation nationale. Pour l'Inde, les données proviennent des zones rurales.

au Bangladesh avait plus d'années de scolarité que le travailleur type en France en 1975⁸. Ces progrès signifient que dans la plupart des cas, les écarts de scolarisation dans l'enseignement de base se résorbent entre les pays riches et les pays pauvres. En 2008, le taux d'inscriptions dans le primaire était quasiment le même pour un pays à faible revenu et un pays à revenu élevé typiques.

Mais scolarisation n'est pas synonyme d'apprentissage⁹. Les enfants apprennent très peu dans de nombreux systèmes d'enseignement à travers le monde : même après plusieurs années de scolarité, des millions d'enfants ne maîtrisent pas les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul. De récentes évaluations effectuées au Ghana et au Malawi ont révélé que plus de quatre cinquièmes des élèves en fin de deuxième année du primaire étaient incapables de lire un simple mot courant comme *tu* ou *fin* (figure 1)¹⁰. Même au Pérou, pays à revenu intermédiaire, cette proportion était de 50 % avant les dernières réformes¹¹. Au Nicaragua, lorsque les élèves de la troisième année du primaire ont été évalués en 2011, seule la moitié avait pu effectuer correctement l'opération $5 + 6$ ¹². Dans les villes du Pakistan en 2015, à peine trois cinquièmes des élèves de troisième année du primaire pouvaient faire une soustraction du genre « 54 - 25 » ; dans les campagnes, deux cinquièmes seulement en étaient capables¹³.

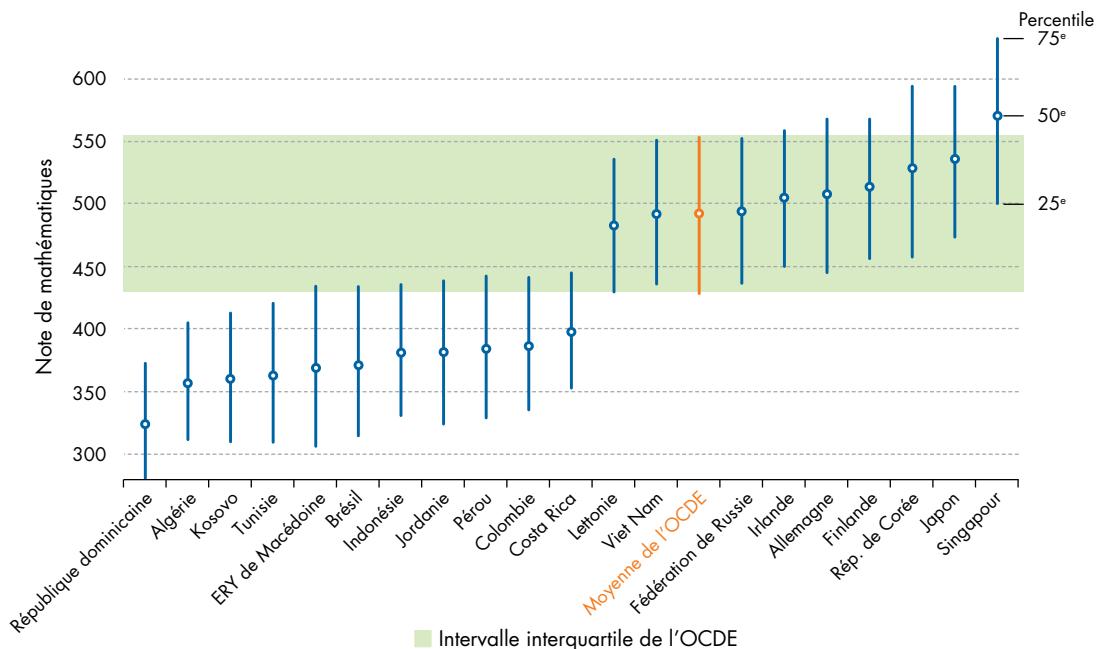
Cette lenteur au démarrage en matière d'apprentissage fait en sorte que même les élèves qui achèvent le cycle primaire ne possèdent pas les compétences de base. En 2007, la dernière année pour laquelle les données sont

disponibles, moins de 50 % des élèves de la sixième année du primaire en Afrique australe et en Afrique de l'Est pouvaient aller au-delà du simple déchiffrage des mots, et moins de 40 % possédaient des notions élémentaires de calcul¹⁴. En 2014, moins de 45 % des élèves de sixième année du primaire en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale possédaient des connaissances « suffisantes » en lecture ou en mathématiques pour poursuivre leurs études – les autres n'étaient par exemple pas capables de résoudre un problème de mathématiques nécessitant de diviser 130 par 26¹⁵. En 2016, seuls 50 % des élèves de la cinquième année du primaire dans les zones rurales de l'Inde pouvaient lire couramment un texte du programme de deuxième année, qui incluait des phrases (en langue locale) comme « c'était le mois des pluies » et « le ciel était couvert de nuages noirs »¹⁶. Ces lacunes sévères représentent une crise de l'apprentissage.

Bien que les résultats ne soient pas aussi déprimants dans tous les pays en développement, nombreux sont ceux qui sont nettement inférieurs à ce que ces pays ambitionnent. Des évaluations de référence en matière de lecture, de calcul et d'écriture (comme celles du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) et de l'Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) révèlent que les notes de l'élève moyen d'un pays à faible revenu sont inférieures à celles de 95 % des élèves de pays à revenu élevé, ce qui signifie qu'un tel élève serait admis à un programme de remise à niveau dans un pays à revenu élevé¹⁷. De nombreux élèves affichant d'excellentes performances dans

Figure 2 Dans plusieurs pays, le 75^e percentile des candidats au test du PISA obtient des résultats inférieurs à ceux du 25^e percentile de la moyenne de l'OCDE

Résultats des 25^e, 50^e et 75^e percentiles aux évaluations de mathématiques du PISA 2015, sélection de pays



Source : Calculs effectués par l'équipe du *Rapport sur le développement dans le monde 2018* à partir de données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), 2015 (OECD, 2016). Données accessibles à l'adresse http://bit.do/WDR2018-Fig_0-2.

certains pays à revenu intermédiaire – garçons et filles se classant dans le quartile supérieur de leur cohorte – se retrouveraient dans le quartile inférieur des élèves d'un pays plus riche. En Algérie, en République dominicaine et au Kosovo, les notes minimales des élèves se trouvant à la limite du quartile supérieur (le 75^e percentile selon la répartition des candidats au test du PISA) sont largement inférieures au seuil du quartile inférieur (le 25^e percentile) pour les pays membres de l'OCDE (figure 2). Même au Costa Rica, un pays dont les résultats en matière d'éducation sont d'habitude considérés comme bons, les performances des élèves à la borne inférieure du quartile supérieur sont équivalentes à celles des élèves les plus faibles en Allemagne.

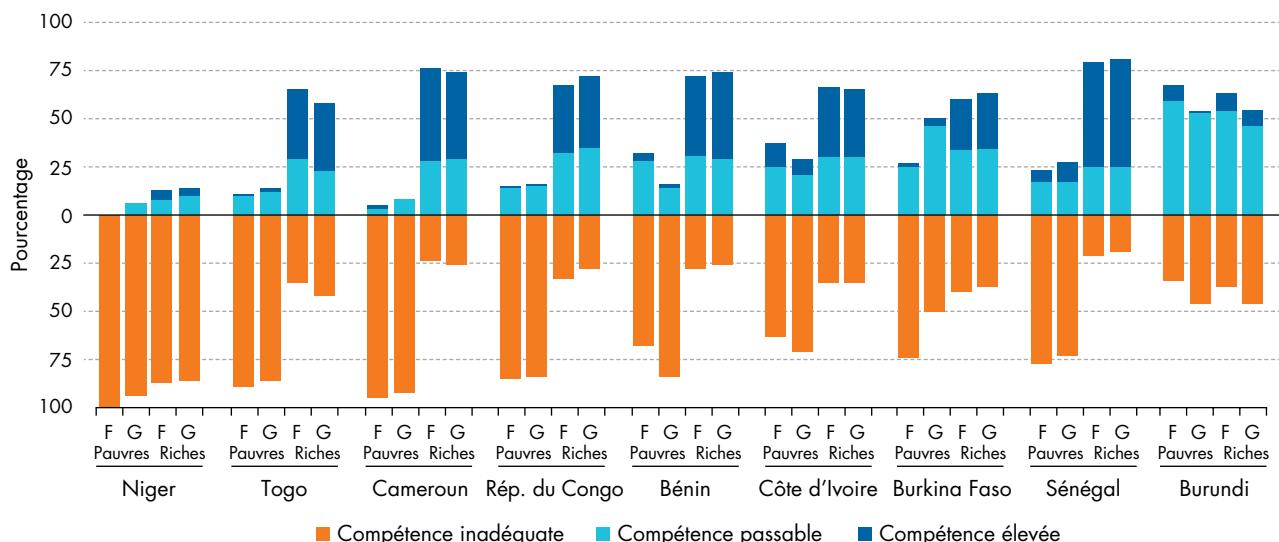
La crise de l'apprentissage amplifie les inégalités : elle handicape lourdement les jeunes défavorisés qui ont le plus besoin du coup de pouce que peut offrir une bonne éducation. Pour les élèves de nombreux pays africains, les différences sont nettes selon le niveau de revenu (figure 3). Une récente évaluation du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemén (PASEC 2014) révèle qu'à la fin du primaire, à peine 5 % des filles appartenant au quintile des ménages les plus pauvres du Cameroun possédaient des connaissances suffisantes pour poursuivre leurs études, contre 76 % des filles dans le quintile le plus riche¹⁸. Dans plusieurs autres pays (Bénin, République du Congo et Sénégal), les disparités en matière d'apprentissage étaient presque aussi fortes. De nombreux pays à revenu élevé ou intermédiaire

présentent également de grandes disparités, les élèves défavorisés étant largement surreprésentés dans le groupe des plus faibles. Le Costa Rica et le Qatar ont la même moyenne à l'une des évaluations internationales de référence (TIMSS 2015), mais l'écart entre le quartile supérieur et le quartile inférieur des élèves est de 138 points au Qatar et 92 points au Costa Rica. Aux États-Unis, cet écart est plus important que la différence entre la note médiane du pays et celle de l'Algérie.

Les élèves apprennent souvent peu d'une année à l'autre, mais des lacunes précoces en matière d'apprentissage s'amplifient au fil du temps. Ceux qui poursuivent leurs études doivent être récompensés par des progrès constants, quelles que soient les difficultés rencontrées au départ. Et pourtant, dans l'Andhra Pradesh (Inde) en 2010, des élèves médiocres de cinquième année du primaire n'étaient pas plus susceptibles de répondre correctement à une question du niveau de la première année que ceux de deuxième année. Même l'élève moyen de cinquième année avait à peu près 50 % de chances de répondre correctement à une question de première année – contre environ 40 % des élèves de deuxième année¹⁹. En Afrique du Sud vers la fin des années 2000, la grande majorité des élèves de quatrième année ne maîtrisaient que le programme de mathématiques de première année ; et la plupart de ceux de la neuvième année ne pouvaient effectuer que des exercices de mathématiques de la cinquième année²⁰. À New Delhi (Inde) en 2015, l'élève moyen de sixième année du primaire avait une performance du

Figure 3 Les enfants de ménages pauvres d'Afrique apprennent beaucoup moins

Pourcentage des élèves de sixième année du primaire candidats au test du PASEC en 2014 qui obtiennent une note supérieure (bleu) et inférieure (orange) au seuil minimal de compétence en lecture : quintiles des plus pauvres et des plus riches par sexe, sélection de pays



Source : Équipe du *Rapport sur le développement dans le monde 2018*, à partir de données de la Banque mondiale (2016b). Données accessibles à l'adresse http://bit.do/WDR2018-Fig_0-3.

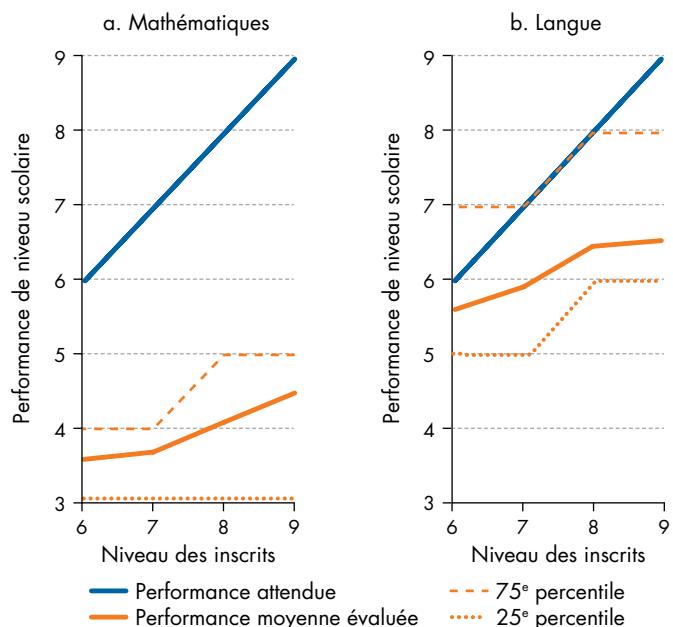
Note : Les quintiles socioéconomiques sont définis selon le pays. L'appréciation « compétence inadéquate » désigne un score compris entre 0 et 2 dans l'encodage d'origine, qui est jugé inférieur au seuil minimal de compétence pour passer à la classe supérieure ; « compétence passable » désigne un score de 3 ; et « compétence élevée » désigne un score de 4. F = Fille ; G = Garçon ; PASEC = Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confem.

niveau de troisième année en mathématiques. Même l'élève moyen de neuvième année avait un niveau inférieur à celui de la cinquième année, et l'écart entre les plus brillants et les plus médiocres n'a cessé de se creuser au fil du temps (figure 4). Au Pérou et au Viet Nam — qui sont parmi les pays affichant respectivement les résultats les plus médiocres et les plus élevés à l'évaluation du PISA pour les élèves de 15 ans, les enfants de cinq ans commencent leurs études avec des compétences semblables en mathématiques, mais ceux du Viet Nam apprennent nettement plus pour chaque année de scolarisation dans le primaire et le premier cycle du secondaire²¹.

Certains pays font certes des progrès sur le plan de l'apprentissage, mais ces progrès sont généralement lents. Même les pays à revenu intermédiaire qui se rapprochent du niveau des plus performants évoluent très lentement. L'Indonésie a considérablement progressé dans les évaluations du PISA durant les 10 à 15 dernières années. Et pourtant, même en supposant qu'elle continue d'évoluer au rythme des années 2003-15, elle ne pourra pas atteindre la moyenne en mathématiques des pays de l'OCDE avant 48 ans ; et il lui faudra 73 ans pour la lecture. L'attente pourrait être bien plus longue pour d'autres pays : au vu des tendances actuelles, il faudrait plus de 180 ans à la Tunisie pour atteindre la moyenne de l'OCDE en mathématiques, et plus de 260 ans au Brésil pour se rapprocher du niveau de l'OCDE en lecture. Encore que ces chiffres s'appliquent à des pays où l'apprentissage s'est amélioré. Dans tous les pays ayant participé à de multiples cycles d'évaluation du PISA depuis 2003, l'évolution médiane de la moyenne nationale d'un cycle à l'autre était de zéro.

Figure 4 Les élèves apprennent souvent peu d'une année à l'autre, mais des lacunes précoces en matière d'apprentissage s'amplifient au fil du temps

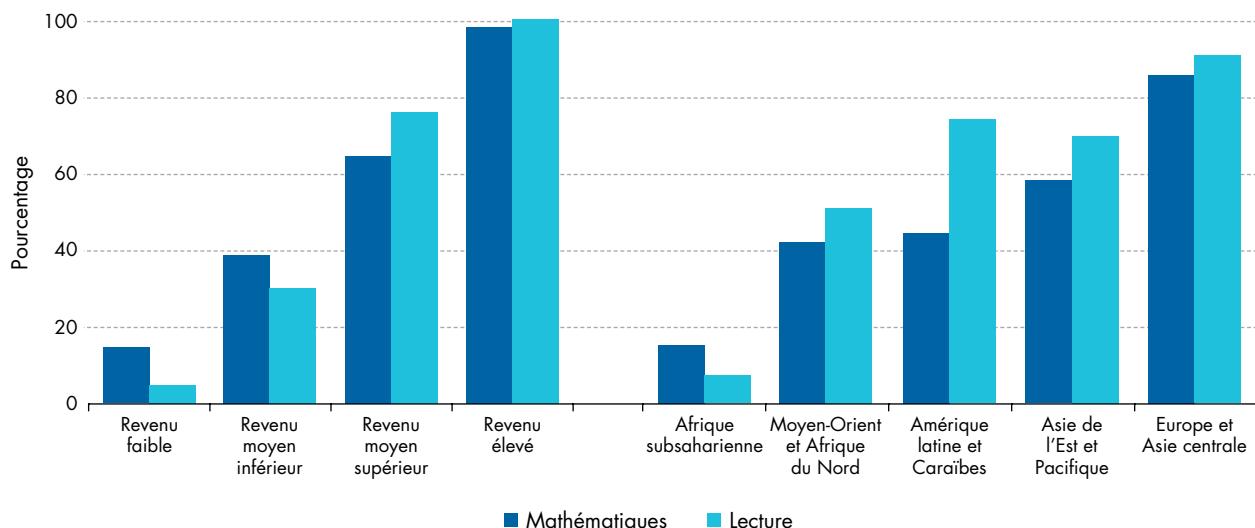
Performance de niveau scolaire évaluée par rapport au niveau des inscrits, New Delhi (2015)



Source : Équipe du *Rapport sur le développement dans le monde 2018*, à partir de données de Muralidharan, Singh et Ganimian (2016). Données accessibles à l'adresse http://bit.do/WDR2018-Fig_0-4.

Figure 5 Le pourcentage des élèves du primaire qui dépassent le seuil minimal de compétence est faible dans bien des cas

Pourcentage médian des élèves en fin de cycle primaire qui obtiennent une note supérieure au seuil minimal de compétence à une évaluation des acquis scolaires, par groupe de revenu et par région



Source : Équipe du *Rapport sur le développement dans le monde 2018*, à partir d'informations tirées de la base de données *A Global Data Set on Education Quality (2017)* et mises à la disposition de l'équipe par Nadir Altinok, Noam Angrist et Harry Anthony Patrinos. Données accessibles à l'adresse http://bit.do/WDR2018-Fig_O.

Note : Les barres montrent la médiane non pondérée d'un groupe de pays. Les moyennes régionales excluent les pays à revenu élevé. L'Inde et la Chine sont parmi les pays exclus par manque de données. Le seuil minimal de compétence en mathématiques est comparé avec les résultats de l'Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) et le seuil minimal de compétence en lecture avec les résultats du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS). Par seuil minimal de compétence en mathématiques, on entend que les élèves possèdent quelques connaissances de base en mathématiques comme l'addition ou la soustraction de nombres entiers, la reconnaissance de formes géométriques familières et la lecture de graphiques et de tableaux simples (Mullis et al. 2016). En lecture, le seuil minimal de compétence désigne la capacité des élèves à identifier et extraire des informations particulières durant la lecture de textes narratifs et à identifier et répéter des informations données dès le début d'un texte informatif (Mullis et al. 2012).

Cette lente évolution explique pourquoi plus de 60 % des élèves du primaire dans les pays en développement ne parviennent toujours pas à atteindre le seuil minimal de compétence, d'après une étude comparative. Aucune évaluation des acquis scolaires n'a été administrée à tous les pays de la planète, mais en combinant les données des évaluations réalisées dans 95 pays, il est possible d'établir un « seuil minimal de compétence » internationalement comparable en mathématiques²². En dessous de ce seuil, on considère que les élèves ne possèdent même pas les rudiments des mathématiques, qu'il s'agisse d'effectuer de simples calculs à partir de nombres entiers, de fractions ou d'unités de mesure, ou d'interpréter de simples graphiques à barres. Dans les pays à revenu élevé, la quasi-totalité des élèves – 99 % au Japon, 98 % en Norvège et 91 % en Australie – atteint ce seuil au primaire²³. En revanche, dans d'autres parties du monde, cette proportion est nettement plus faible : à peine 7 % au Mali, 30 % au Nicaragua, 34 % aux Philippines et 76 % au Mexique. Dans les pays à faible revenu, 14 % des élèves atteignent ce seuil vers la fin du primaire, et 37 % au premier cycle du secondaire (figure 5). Même dans des pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, la proportion est seulement de 61 %.

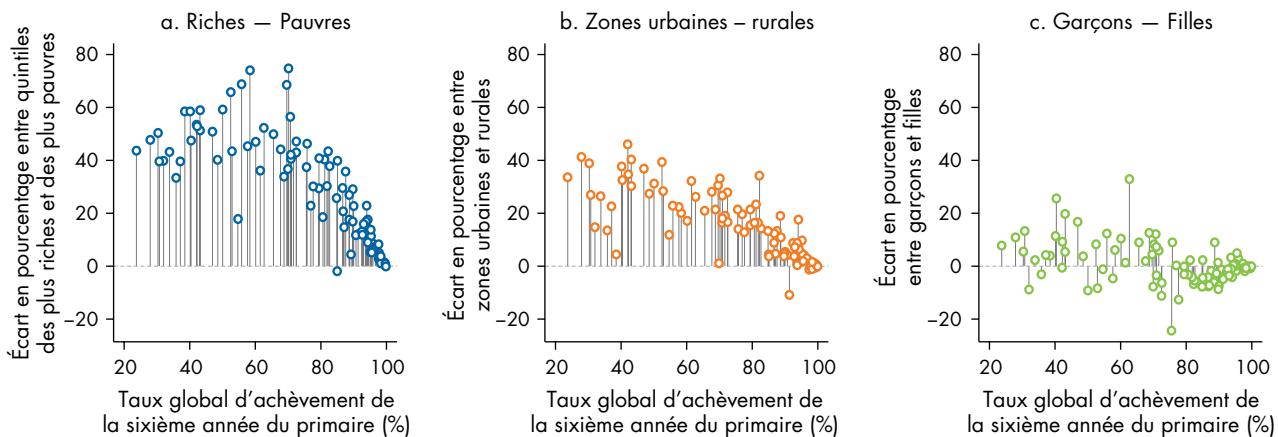
La déscolarisation totale est l'obstacle ultime à l'apprentissage – pourtant, des centaines de millions de jeunes restent exclus du système scolaire. En 2016, 61 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire – 10 % de l'ensemble des enfants dans les pays à faible revenu ou

à revenu intermédiaire de la tranche inférieure – n'étaient pas scolarisés, tout comme 202 millions d'enfants en âge de suivre un enseignement secondaire²⁴. Les enfants de pays fragiles et touchés par des conflits représentaient un peu plus d'un tiers de ce nombre, ce qui est disproportionné. En République arabe syrienne, qui a atteint l'objectif de scolarisation universelle dans le primaire en 2000, la guerre civile a chassé 1,8 million d'enfants des écoles en 2013²⁵. Dans presque tous les pays en développement, on trouve encore des populations d'enfants issus de couches sociales défavorisées exclues du système scolaire. C'est la pauvreté qui empêche le plus souvent de finir les études, mais d'autres caractéristiques comme le genre, le handicap, la caste et l'ethnie expliquent aussi souvent le déficit de scolarisation (figure 6).

Cependant, la pauvreté et les conflits ne sont pas les seuls facteurs qui maintiennent les enfants hors du système scolaire ; la crise de l'apprentissage y contribue également. Lorsque des parents pauvres considèrent l'éducation offerte comme étant de piètre qualité, ils sont moins enclins à consentir des sacrifices pour maintenir leurs enfants à l'école – ce qui est une réaction logique compte tenu des difficultés auxquelles ils sont confrontés²⁶. Alors que divers facteurs expliquent la perception qu'ont les parents de la qualité de l'enseignement, de la présentation physique de l'établissement scolaire à l'assiduité des enseignants, les parents présentent régulièrement les résultats scolaires comme une composante essentielle²⁷. En effet,

Figure 6 Le taux d'achèvement des études est plus élevé chez les enfants issus de ménages riches et de milieux urbains, alors que les disparités entre les sexes dépendent davantage du contexte

Écarts entre les taux d'achèvement de la sixième année du primaire (pourcentage) pour les enfants de 15 à 19 ans, par niveau de revenu, situation géographique et sexe



Source : Équipe du *Rapport sur le développement dans le monde 2018*, à partir de données de Filmer (2016b). Données accessibles à l'adresse http://bit.do/WDR2018-Fig_0-6.

Note : Les données présentées ici sont les dernières disponibles par pays pour la période 2005-14. Chaque ligne verticale désigne la taille et le sens de l'écart pour un pays donné.

ces résultats peuvent influer sur le comportement : parmi des élèves à compétences égales, ceux inscrits dans des écoles moins performantes en République arabe d'Égypte étaient plus susceptibles d'abandonner leurs études²⁸.

Un apprentissage déficient durant les années passées à l'école se manifeste par la suite sous la forme de compétences médiocres dans la vie active. On peut donc en déduire que le débat sur les compétences professionnelles témoigne de la crise de l'apprentissage. La pénurie des compétences professionnelles est souvent examinée sans lien avec l'apprentissage, alors qu'il s'agit là de deux composantes d'un même problème. Parce que les systèmes éducatifs ne préparent pas correctement les élèves au monde du travail, nombreux sont ceux qui intègrent la vie active sans compétences suffisantes. Il est certes difficile de mesurer les compétences d'un adulte en milieu professionnel, mais de récentes initiatives ont permis d'évaluer un éventail de compétences au sein de la population adulte de nombreux pays. Ces évaluations ont révélé que même les compétences de base en lecture, calcul et écriture étaient souvent déficientes, à fortiori des compétences plus avancées. Le problème ne tient pas seulement au manque de main-d'œuvre formée ; il vient aussi de l'absence de travailleurs aptes à suivre une formation rapide. C'est ainsi que de beaucoup de gens se retrouvent dans des emplois qui exigent peu de lecture ou de calcul²⁹. Le manque de compétences affecte négativement la qualité de l'emploi, les revenus et la mobilité professionnelle.

Les compétences demandées sur le marché du travail sont multidimensionnelles. Par conséquent, les systèmes éducatifs doivent permettre aux élèves d'apprendre bien plus que la lecture, l'écriture et les mathématiques, même s'ils ne peuvent se passer de ces étapes fondamentales. Que ce soit comme travailleur ou membre de la société tout simplement, l'individu a aussi besoin de compétences cognitives de niveau supérieur comme la capacité à résoudre les problèmes. Il doit en outre posséder des aptitudes socioémotionnelles parfois appelées savoir-être ou compétences non cognitives, comme la conscience.

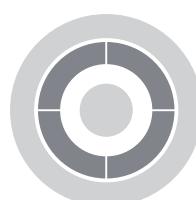
Il a enfin besoin de compétences techniques pour effectuer un travail donné. Cela dit, les compétences cognitives de base sont incontournables, et les systèmes ne peuvent éviter de les développer même s'ils visent des compétences de niveau supérieur.

Pour affronter la crise de l'apprentissage et le déficit de compétences, il faut en identifier les causes — aussi bien celles que l'on voit immédiatement au niveau de l'école que celles qui sont profondément ancrées dans le système éducatif. Au regard de la somme des investissements consentis par les pays au profit de l'éducation, les lacunes en matière d'apprentissage sont une source de découragement. Mais celles-ci s'expliquent en partie par le fait que l'apprentissage n'a pas toujours reçu l'attention qu'il mériterait. Par conséquent, les acteurs concernés ne disposent pas d'informations utiles au sujet de ce qui pose problème dans leurs écoles et dans la société plus large, et ne peuvent donc pas proposer de solutions appropriées pour améliorer l'apprentissage. Une action efficace nécessite tout d'abord de comprendre dans quelle mesure l'école dessert les apprenants et les systèmes desservent les écoles.

L'école dessert les apprenants

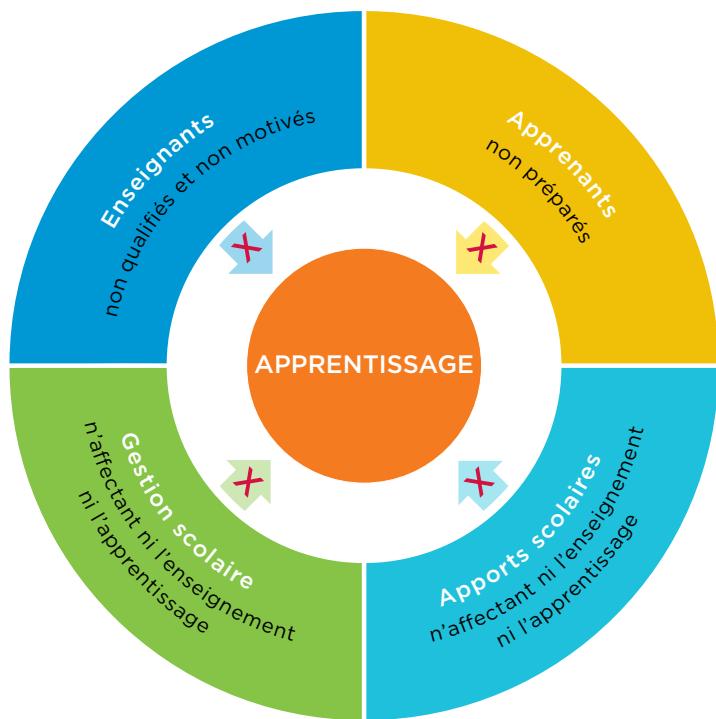
Aux systèmes éducatifs en difficulté manque un ou plusieurs des quatre principaux déterminants de l'apprentissage au niveau de l'école que sont : des apprenants préparés, des enseignements efficaces, des apports à visée d'apprentissage et une gestion et une gouvernance habiles qui réunissent tous ces éléments (figure 7). La section suivante examine les raisons qui expliquent la rupture entre tous ces facteurs, mais commençons par voir la manière dont cette rupture se produit.

Premièrement, les enfants arrivent souvent à l'école sans être préparés



2^e dimension
du problème :
**Causes
immédiates**

Figure 7 Pourquoi l'apprentissage reste lettre morte : quatre déterminants immédiats de la rupture



Source : Équipe du Rapport sur le développement dans le monde 2018.

à apprendre – quand bien même ils y parviennent. La malnutrition, les maladies, un faible investissement des parents et les conditions de vie difficiles en lien avec la pauvreté constituent autant d'entraves à l'apprentissage du jeune enfant³⁰. Des privations graves – en termes de nutrition, d'insalubrité ou d'absence de chaleur familiale – ont des effets durables en ce qu'elles nuisent au développement des fonctions cérébrales des nourrissons³¹. Dans les pays en développement, 30 % des enfants de moins de cinq ans présentent un retard de croissance physique, ce qui signifie qu'ils ont une taille inférieure à la moyenne pour leur âge, le plus souvent en raison d'une malnutrition chronique³². Un mauvais départ dans la vie et des niveaux inférieurs de compétences préscolaires dus aux privations ont pour conséquence que de nombreux enfants arrivent à l'école sans être préparés à en tirer pleinement profit (figure 8)³³. Ainsi, même dans une bonne école, les enfants de familles pauvres apprennent moins. De plus, à mesure qu'ils grandissent, ces enfants ont plus de mal à dévier d'une trajectoire d'apprentissage déficient parce que leur cerveau devient moins malléable. On peut donc en déduire que les systèmes éducatifs ont tendance à amplifier les différences initiales. En plus, beaucoup d'enfants de familles défavorisées ne vont pas à l'école. En effet, les frais qu'il faut acquitter et les avantages auxquels il faut renoncer constituent encore un obstacle financier majeur à l'éducation, les dimensions sociales de l'exclusion – celles associées par exemple au sexe ou au handicap – aggravant davantage le problème.

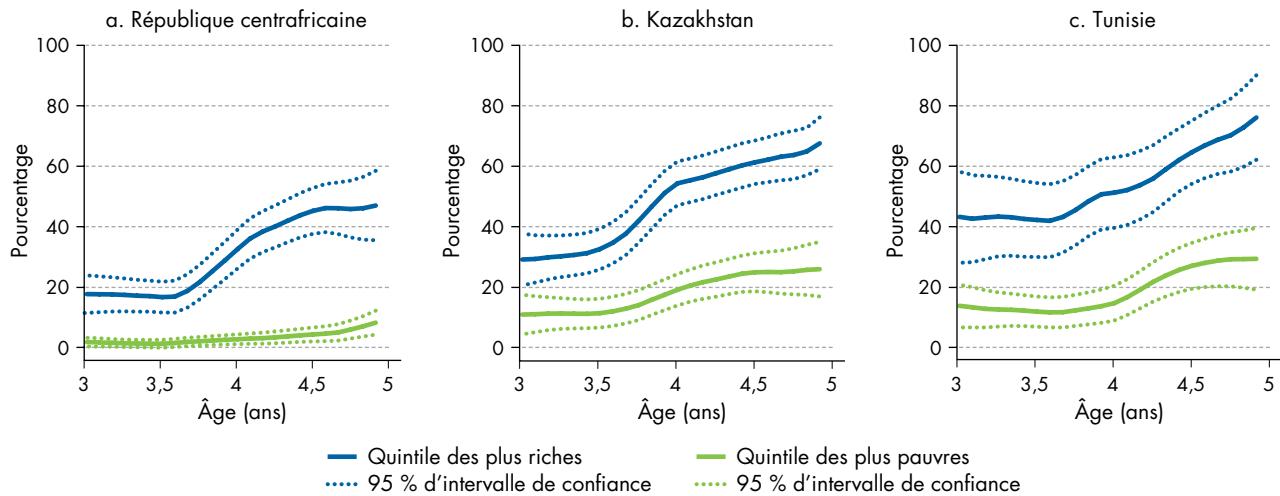
Ces inégalités creusent encore les disparités en matière d'acquis scolaires.

Deuxièmement, les enseignants n'ont pas souvent la motivation ou les compétences voulues pour enseigner de manière efficace. Pourtant, ce sont eux qui influencent le plus l'acquisition des connaissances au niveau des établissements scolaires. Aux États-Unis, les élèves suivis par d'excellents enseignants progressent de 1,5 niveau scolaire ou plus en une seule année scolaire, contre 0,5 niveau scolaire pour ceux dont les enseignants sont médiocres³⁴. Dans les pays en développement, la qualité de l'enseignant a peut-être une importance encore plus grande que dans des pays plus riches³⁵. Mais, la plupart des systèmes éducatifs n'attirent pas de candidats ayant une solide formation. Par exemple, dans la quasi-totalité des pays, les élèves de 15 ans qui aspirent à devenir enseignants obtiennent des notes inférieures à la moyenne nationale du PISA³⁶. De surcroît, des enseignants mal formés n'ont ni les connaissances requises dans les disciplines qu'ils enseignent, ni les compétences pédagogiques qu'il faut. Dans 14 pays d'Afrique subsaharienne, l'enseignant moyen de la sixième année du primaire ne fait pas mieux aux tests de lecture que les élèves les plus brillants du même niveau³⁷. En Indonésie, 60 % des heures d'un cours de mathématiques classique sont consacrées à des enseignements théoriques, très peu de temps restant pour des travaux ou des exercices pratiques³⁸. Entretemps, dans beaucoup de pays en développement, une partie considérable du temps d'apprentissage se perd parce que les heures de classe sont consacrées à d'autres activités ou à cause de l'absentéisme des enseignants. Un tiers à peine de l'ensemble des heures d'enseignement est utilisé effectivement en Éthiopie, au Ghana et au Guatemala³⁹. Dans sept pays africains, un enseignant sur cinq était absent de l'établissement le jour d'une visite-surprise des équipes d'inspection, un autre cinquième se trouvant certes dans l'enceinte de l'école, mais hors de la salle de classe (figure 9)⁴⁰. Ces problèmes sont encore plus marqués dans l'arrière-pays, ce qui accentue encore les difficultés rencontrées par les élèves des zones rurales. Ce diagnostic n'a pas pour but de blâmer les enseignants ; mais vise plutôt à attirer l'attention sur la façon dont le système éducatif peut nuire à l'apprentissage lorsque ceux-ci ne sont pas soutenus.

Troisièmement, les apports n'atteignent souvent pas la salle de classe ou, le cas échéant, n'ont souvent aucune incidence sur l'apprentissage. L'opinion publique assimile généralement la piète qualité de l'éducation au manque de moyens ; d'où la nécessité d'affecter des ressources suffisantes à ce secteur. En effet, l'affectation des ressources ne suit pas le rythme accéléré des taux de scolarisation dans certains pays. Pour plusieurs raisons toutefois, le déficit de ressources n'explique qu'une petite partie de la crise de l'apprentissage. Tout d'abord, en comparant les systèmes et les écoles, on constate que des niveaux de ressources semblables sont souvent associés à de grandes différences d'acquis scolaires⁴¹. Ensuite, l'augmentation des apports dans un environnement particulier a souvent des effets négligeables sur les résultats scolaires⁴². Une des raisons que l'on peut évoquer est que ces apports n'arrivent souvent pas en première ligne. Prenons l'exemple de la Sierra Leone dix ans plus tôt : alors que des manuels scolaires avaient été distribués aux écoles,

Figure 8 L'influence des inégalités socioéconomiques sur les compétences cognitives augmente avec l'âge — même durant les années préscolaires

Pourcentage des enfants de 3 à 5 ans capables de reconnaître 10 lettres de l'alphabet, par quintile de revenu, pour une sélection de pays



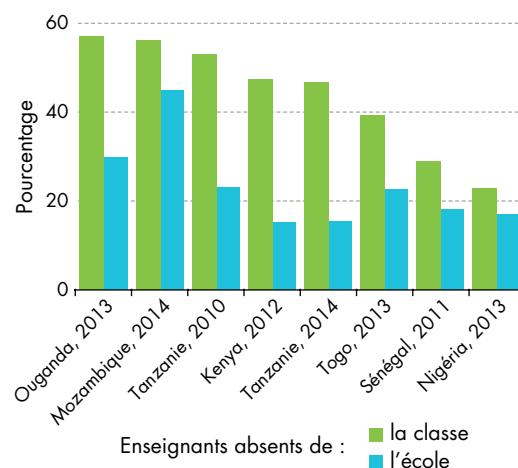
Source : Équipe du *Rapport sur le développement dans le monde 2018*, à partir de données d'enquêtes en grappe à indicateur multiple (<http://mics.unicef.org/>). Les données sont de 2010 pour la République centrafricaine, 2010–11 pour le Kazakhstan et 2012 pour la Tunisie. Données accessibles à l'adresse http://bit.do/WDR2018-Fig_0-8.

les missions d'inspection qui ont suivi ont révélé que la majeure partie de ces manuels était enfermée dans des armoires, inutilisée⁴³. Pareillement, de nombreuses interventions technologiques échouent avant de parvenir à la salle de classe ; et même lorsqu'elles y parviennent, elles n'améliorent souvent ni l'enseignement ni l'apprentissage. Par exemple, l'initiative « Un ordinateur portable par enfant » lancée dans plusieurs États du Brésil a connu des années de retard. Puis, même un an après que ces ordinateurs sont finalement parvenus aux salles de classe, plus de 40 % des enseignants déclaraient les utiliser rarement, voire ne les avoir jamais utilisés en classe⁴⁴.

Quatrièmement, une gestion et une gouvernance médiocres diminuent souvent la qualité de l'enseignement scolaire. Même si un bon chef d'établissement n'augmente pas directement les résultats scolaires, il influe indirectement sur ces derniers en améliorant la qualité de l'enseignement et en veillant à ce que les ressources soient utilisées de façon judicieuse⁴⁵. Dans huit pays étudiés, une augmentation d'un écart type de l'indice de capacité de gestion — basé sur l'adoption de 20 pratiques de gestion — est associée à une augmentation de l'ordre de 0,23 à 0,43 écart type des résultats des élèves. Cette étude montre néanmoins que les capacités de gestion des écoles sont généralement plus faibles dans les pays présentant les niveaux de revenu les plus bas. En fait, elles sont nettement plus faibles que dans l'industrie manufacturière (figure 10)⁴⁶. Un encadrement inefficace de l'école signifie que les chefs d'établissements ne s'emploient pas activement à aider les enseignants à résoudre les problèmes, ne fournissent pas de conseils d'ordre pédagogique et ne définissent pas des objectifs qui donnent une place prioritaire à l'apprentissage. La gouvernance scolaire — particulièrement l'autonomie de décision des écoles, assortie d'une supervision des parents et de la collectivité — sert de cadre à la recherche

Figure 9 En Afrique, les enseignants sont souvent absents de l'école ou hors de la classe lorsqu'ils se trouvent dans l'enceinte de l'école

Pourcentage des enseignants absents de l'école et de la classe le jour d'une visite-surprise, pays participants



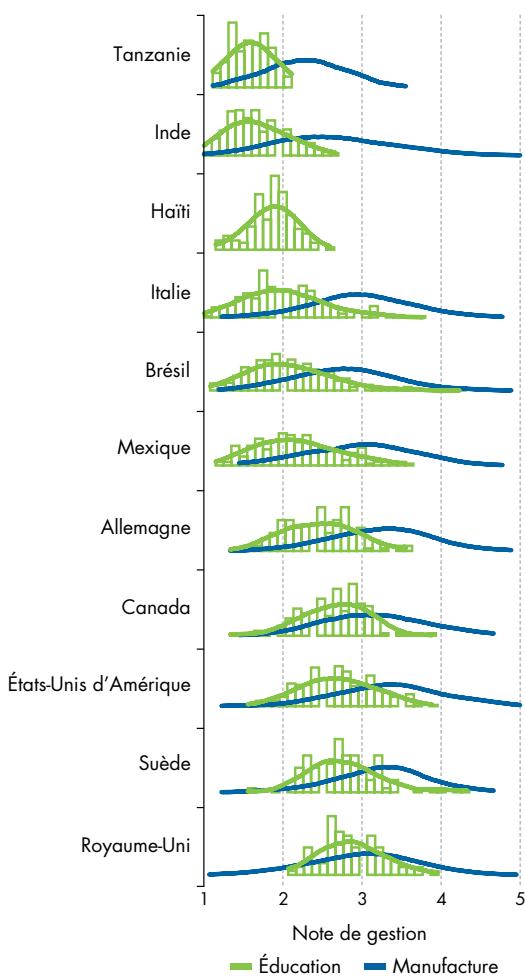
Source : Bold et al. (2017). Données accessibles à l'adresse http://bit.do/WDR2018-Fig_0-9.

Note : La variable « absents de la classe » combine les absences de l'école et les absences de la classe pour les enseignants se trouvant dans l'enceinte de l'établissement. Ces données sont tirées des enquêtes de la Banque mondiale sur les indicateurs de prestation des services (<http://www.worldbank.org/sdi>).

de solutions locales et encourage les acteurs concernés à en assumer la responsabilité. Mais dans de nombreuses localités, les écoles n'ont pas une véritable autonomie, et l'implication des collectivités n'a pas d'incidence particulière sur ce qui se passe dans la salle de classe⁴⁷.

Figure 10 Les capacités de gestion des établissements scolaires sont faibles dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire

Distribution des notes de gestion par secteur, pour les pays participants



Sources : Bloom et al. (2014, 2015) ; Lemos et Scur (2016), plus les mises à jour. Données accessibles à l'adresse http://bit.do/WDR2018-Fig_0-10.

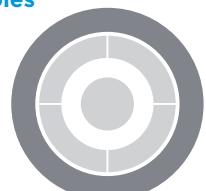
Note : Les distributions sous-jacentes des données concernant l'éducation sont présentées sous forme de barres ; pour les deux secteurs, les distributions régulières sont présentées sous forme de courbes. Les indices sont construits à partir des neuf éléments comparables d'un secteur à l'autre. On ne dispose pas de données sur les industries manufacturières en Haïti.

Parce que ces problèmes de qualité affectent surtout les enfants défavorisés, ils amplifient les inégalités sociales. Dans les pays à faible revenu, en moyenne, les taux de retard de croissance chez les enfants de moins de cinq ans sont presque trois fois plus importants dans le quintile des plus pauvres que dans celui des plus riches⁴⁸. Au niveau de l'école, les cas les plus graves d'absentéisme des enseignants, de manque de ressources et de mauvaise gestion s'observent généralement dans les collectivités dont ressortent les élèves les plus pauvres.

Non seulement la structure des dépenses est souvent peu favorable aux collectivités marginalisées, mais les ressources y sont utilisées d'une manière moins efficace, ce qui exacerbe le problème. Dans un tel cas, les politiques publiques auront pour effet de creuser davantage les disparités sociales au lieu d'offrir à tous les enfants la chance d'accéder au savoir.

Les systèmes desservent les écoles

Vu sous une perspective systémique, le bas niveau des connaissances et des compétences ne saurait surprendre. Les difficultés techniques et les forces politiques détournent constamment les systèmes éducatifs de leur mission d'apprentissage (figure 11).



3^e dimension du problème : Causes profondes

Défis techniques :

la réorientation du système au profit de l'apprentissage n'est pas chose facile

La complexité des systèmes et la faiblesse des capacités de gestion sont autant de facteurs qui empêchent de mettre les divers éléments du système éducatif au service de l'apprentissage. Tout d'abord, tous les éléments du système doivent être axés sur l'apprentissage. Cependant, les acteurs concernés poursuivent plusieurs objectifs, avoués ou non, et la promotion de l'apprentissage n'est ni le seul ni nécessairement le plus important de ces objectifs. Dans certains cas, ces objectifs peuvent être préjudiciables – par exemple, lorsque des entreprises de construction s'entendent avec des bureaucrates pour s'enrichir au détriment de la qualité des bâtiments scolaires. Dans d'autres, ils peuvent être tout à fait louables – par exemple, lorsqu'ils cherchent à promouvoir des valeurs nationales communes. Mais si les éléments du système sont axés sur ces autres objectifs, ils vont parfois nuire à l'apprentissage.

Par ailleurs, il arrive souvent que les pays, même s'ils souhaitent mettre l'accent sur l'apprentissage, soient dépourvus des outils de mesure requis pour y parvenir. Tous les systèmes évaluent l'apprentissage des élèves d'une manière ou d'une autre, mais plusieurs n'ont pas les outils qui permettraient d'obtenir en temps utile des retours d'information fiables sur les innovations. Par exemple, la mise en œuvre d'un nouveau programme de formation des enseignants a-t-elle rendu ces derniers plus efficaces ? Si le système manque de données fiables sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves du primaire, qui soient comparables à travers le temps ou d'une salle de classe à l'autre, il sera impossible de répondre à cette question.

Pour former une véritable harmonie, les différents éléments du système éducatif doivent être cohérents les uns avec les autres. Imaginons un pays qui place l'apprentissage des élèves au premier rang de ses priorités et qui dispose pour ce faire d'outils raisonnablement efficaces de mesure de l'apprentissage. Il lui restera malgré tout à franchir un obstacle technique important : veiller à assurer la cohérence des éléments du système. L'adoption d'un nouveau programme mettant davantage l'accent sur l'apprentissage actif et la créativité aura en soi peu d'effet.

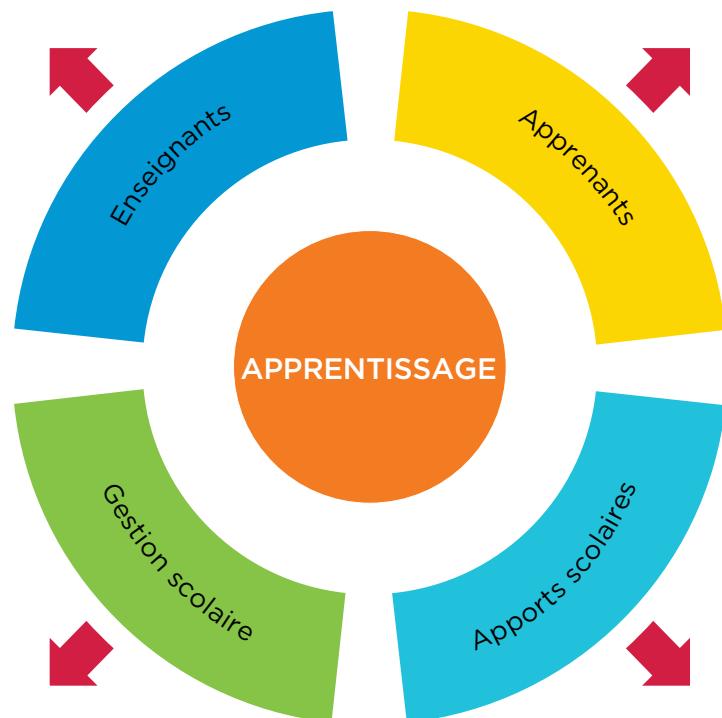
Les enseignants devront être formés à l'utilisation de méthodes d'apprentissage plus actives, et ils devront se montrer disposés à procéder aux changements voulus, car la mise en œuvre du nouveau programme risque de demander beaucoup plus d'efforts que les anciennes méthodes d'apprentissage par cœur. Même lorsque les enseignants adhèrent à la cause, les résultats seraient toujours décevants si le système d'exams n'est pas réformé en conséquence pour orienter les élèves vers les objectifs poursuivis. En Corée, les enjeux considérables des examens d'admission à l'université minent les efforts de réorientation de l'apprentissage à l'école secondaire. Alors même que le programme d'enseignements a été modifié pour promouvoir la créativité et le développement socioémotionnel des élèves, beaucoup de parents continuent d'envoyer leurs enfants dans des écoles privées de « bachotage » pour les préparer auxdits exams⁴⁹.

Le besoin de cohérence fait en sorte qu'emprunter des éléments d'autres pays devient un pari risqué. Les responsables du secteur de l'éducation et d'autres experts scrutent souvent les systèmes qui affichent de meilleurs résultats scolaires pour y chercher des éléments dont ils pourraient s'inspirer. Par exemple, au cours des années 2000, la quête de la formule magique qui permettait à la Finlande d'afficher de si bons résultats en matière d'apprentissage et d'équité a poussé d'innombrables délégations à visiter ce pays, phénomène auquel les Finlandais ont donné le nom de « tourisme PISA ». Le système finlandais accorde une autonomie considérable à un corps d'enseignants très instruits, qui sont capables d'adapter leur pédagogie aux besoins de leurs élèves. Cependant, les systèmes moins performants qui tentent de reproduire cette autonomie dans leur propre contexte risquent d'être déçus : accorder une plus grande autonomie à des enseignants insuffisamment instruits, non motivés et mal encadrés aura probablement pour effet d'empirer les choses. L'Afrique du Sud en a fait l'expérience au cours des années 90 et 2000, lorsqu'elle a adopté une approche pédagogique fixant, un certain nombre d'objectifs au niveau de l'administration centrale et laissant aux enseignants le choix des moyens à prendre pour les réaliser⁵⁰. L'expérience a échoué parce qu'elle ne tenait pas suffisamment compte des capacités des enseignants et des ressources à leur disposition⁵¹. Il importe donc d'accorder la préférence à des solutions locales et adaptées au contexte.

Les systèmes qui donnent de bons résultats combinent alignment et cohérence. Par alignement, on veut dire que l'apprentissage est l'objectif poursuivi par les diverses composantes du système, la cohérence suggérant que ces composantes se renforcent mutuellement pour atteindre les objectifs qui leur sont fixés dans le cadre du système. Lorsqu'ils sont à la fois alignés et cohérents, les systèmes sont beaucoup plus susceptibles de promouvoir l'apprentissage des élèves. S'ils sont trop discordants ou incohérents, ils ne pourront pas dispenser le savoir même s'ils atteignent d'autres objectifs (tableau 1).

Défis politiques : les intervenants clés ne cherchent pas toujours à mettre l'apprentissage des élèves au premier plan
Aux défis techniques viennent s'ajouter des défis politiques. Beaucoup d'intervenants poursuivent des intérêts qui divergent des objectifs de l'apprentissage. Les politiciens cherchent à se maintenir au pouvoir, ce qui

Figure 11 Des facteurs techniques et politiques empêchent les écoles, les enseignants et les familles de mettre l'apprentissage au centre de leurs actions



Source : Équipe du Rapport sur le développement dans le monde 2018.

peut les conduire à favoriser dans cet élan des groupes particuliers (géographiques, ethniques ou économiques). Les bureaucrates peuvent consacrer plus d'énergie à s'attirer les bonnes grâces des politiciens et des enseignants qu'à promouvoir l'apprentissage des élèves, ou chercher simplement à protéger leur poste. L'appât du gain peut pousser les fournisseurs privés de services d'éducation – manuels scolaires, bâtiments, enseignement – à défendre des mesures contraires aux intérêts des élèves. Et quand bien même ils seraient mus par le sens du devoir, les enseignants et les autres professionnels de l'éducation pourraient user de stratégies propres à préserver leur emploi et leurs revenus. Toutefois, aucun de ces exemples ne porte à croire que les intervenants du secteur de l'éducation ne se soucient pas de l'apprentissage. Ce qu'il faudrait plutôt en retenir, c'est qu'il peut arriver, en particulier dans des systèmes caractérisés par une gestion déficiente, que certains intérêts concurrents fassent oublier les objectifs de promotion de l'apprentissage (tableau 2).

Les discordances ne sont pas l'effet du hasard. Étant donné les intérêts concurrents en jeu, le choix d'une stratégie particulière est rarement dicté par l'incidence attendue sur l'apprentissage. Ce choix est plus souvent fait par les intervenants les plus influents de l'arène de l'action publique. Les agents sont mutuellement redevables pour diverses raisons, pas seulement pour l'apprentissage. Compte tenu de ces intérêts, nul ne saurait se surprendre du caractère souvent limité de l'apprentissage.

Tableau 1 L'alignement et la cohérence comptent tout autant

Les éléments du système sont-ils... .		Cohérents ?	
		Oui	Non
Alignés sur l'apprentissage ?	Oui	<i>Haute performance : Les systèmes sont bien organisés pour promouvoir l'apprentissage</i> <i>Exemples : Systèmes hautement performants à tous les niveaux (Shanghai [Chine], Finlande, Viet Nam)</i>	<i>Efforts désordonnés : Les actions de promotion de l'apprentissage ne sont pas cohérentes.</i> <i>Exemples : Pays qui reproduisent certaines méthodes optimales de promotion de l'apprentissage, mais ne font pas en sorte qu'elles soient appliquées d'une manière cohérente.</i>
	Non	<i>Action concertée à d'autres fins : Les systèmes sont bien organisés pour promouvoir un objectif différent</i> <i>Exemples : Systèmes totalitaires ou autoritaires mettant l'accent sur la promotion de la loyauté envers l'État ou sur la construction nationale (URSS de l'ère stalinienne, Indonésie de l'ère Suharto) ; systèmes (nombreux) mettant l'accent sur le nombre d'élèves plutôt que sur la qualité de l'apprentissage</i>	<i>Systèmes défaillants : Les systèmes ne cherchent à promouvoir ni l'apprentissage ni aucun autre objectif d'une manière cohérente</i> <i>Exemples : Systèmes des États défaillants</i>

Source : Équipe du Rapport sur le développement dans le monde 2018.

Tableau 2 Les actions des parties prenantes de l'éducation sont dictées par des intérêts divers

Parties prenantes	Exemples...	
	d'intérêts axés sur la promotion de l'apprentissage	d'intérêts concurrents
Enseignants	Apprentissage des élèves, éthique professionnelle	Recrutement, sécurité de l'emploi, rémunération, cours particuliers
Chefs d'établissement	Apprentissage des élèves, performance des enseignants	Emploi, rémunération, relations de travail, favoritisme
Bureaucrates	Bon fonctionnement des écoles	Emploi, rémunération, recherche de rentes
Politiciens	Bon fonctionnement des écoles	Succès électoraux, recherche de rentes, népotisme
Parents et élèves	Apprentissage des élèves, emploi des diplômés	Emploi familial, revenu familial, dépassement des autres
Appareil judiciaire	Droit concret à l'éducation	Favoritisme, recherche de rentes
Employeurs	Diplômés qualifiés	Baisse d'impôts, intérêts égoïstes
Écoles non gouvernementales (confessionnelles, privées, à but lucratif)	Éducation innovante et adaptée	Profit, mission religieuse, financement
Fournisseurs d'apports pédagogiques (manuels scolaires, TIC, bâtiments, etc.)	Apports pertinents de haute qualité	Profit, influence
Bailleurs de fonds internationaux	Apprentissage des élèves	Intérêts stratégiques intérieurs, appui des contribuables, emploi

Source : Équipe du Rapport sur le développement dans le monde 2018.

Un des problèmes tient au fait que les activités de promotion de l'apprentissage sont difficiles à gérer. En classe, l'enseignement et l'apprentissage dépendent dans une large mesure des décisions prises par l'enseignant, ainsi que des interactions répétées entre ce dernier et ses élèves⁵². Associées au manque d'informations fiables sur l'apprentissage, ces caractéristiques rendent la gestion de l'apprentissage plus difficile que la poursuite d'autres

objectifs⁵³. Par exemple, on peut suivre les améliorations apportées à l'accès à l'éducation en examinant les simples données d'inscription qui sont faciles à recueillir. De même, la construction des écoles, les programmes de transferts monétaires, le recrutement des enseignants et les programmes de bourses scolaires visant à élargir l'accès à l'école sont tous des investissements faciles à observer et à contrôler.

Les bénéficiaires potentiels d'une meilleure éducation de base — élèves, parents et employeurs notamment — ne peuvent souvent pas compter sur l'organisation, l'information ou les incitatifs à court terme qu'il faudrait pour susciter le changement. Les parents ne sont habituellement pas organisés pour participer aux débats à l'échelle du système, et risquent de ne pas être conscients des bienfaits potentiels d'autres politiques sur l'apprentissage⁵⁴. Il est aussi possible qu'ils s'inquiètent des répercussions potentielles, sur leurs enfants et sur eux-mêmes, d'une position contraire aux intérêts des enseignants, des bureaucrates ou des politiciens. Les élèves ont encore moins de pouvoir — à l'exception parfois des étudiants du supérieur qui peuvent menacer de manifester — et, comme les parents, il est possible qu'ils ne soient pas conscients de la piètre qualité de leur apprentissage jusqu'au moment où ils commencent à chercher du travail. Enfin, le milieu des affaires, même lorsqu'il se plaint de la pénurie de diplômés qualifiés, ne milite souvent pas pour une éducation de meilleure qualité, consacrant plutôt son énergie à réclamer des baisses d'impôts et une réduction des dépenses. En revanche, ceux qui risquent de perdre au change sont généralement plus conscients des enjeux et sont, dans de nombreux cas, mieux organisés pour agir de concert.

En conséquence, de nombreux systèmes d'éducation se maintiennent dans un cycle de faibles résultats scolaires, d'absence de transparence et de fortes inégalités, où les principales parties prenantes sont poussées à défendre, au moyen d'ententes informelles, d'autres priorités telles que l'emploi dans la fonction publique, les bénéfices des sociétés ou la réélection des politiciens, perpétuant ainsi le faible degré de responsabilité. Dans les systèmes mieux gérés, les intervenants — par exemple les bureaucrates et les enseignants — peuvent consacrer beaucoup d'énergie à l'amélioration des résultats scolaires. Dans le cas contraire, les mêmes intervenants n'ont ni la motivation ni le soutien nécessaire pour œuvrer à la promotion de l'apprentissage. Au lieu de cela, ils sont constamment pressés d'offrir d'autres services à des éléments plus influents de la société. Contraints de jongler avec de multiples objectifs et de compter les uns sur les autres dans un environnement marqué par l'incertitude, le manque de confiance sociale et l'aversion pour le risque, ils optent souvent pour le maintien du statu quo, même si beaucoup d'entre eux — et la société tout entière — gagneraient à mettre en place un système de meilleure qualité.

Ce diagnostic se concentre sur les carences de l'apprentissage de base. L'examen des interventions prioritaires, qui fera l'objet de la prochaine section, poursuit le même but. Cependant, une telle approche ne signifie pas que les autres aspects de la question ne sont pas importants. Les systèmes éducatifs et l'environnement dont ils dépendent sont des questions dont l'ampleur et la complexité dépassent le cadre du présent rapport. Nous avons donc choisi de mettre en lumière les mesures qu'il convient de prendre dans l'immédiat pour renforcer les fondements de l'apprentissage sur lesquels s'appuient tous les systèmes efficaces. Le diagnostic et l'examen des interventions prioritaires sont également pertinents pour d'autres composantes du système telles que l'enseignement supérieur et l'apprentissage tout au long de la vie. Dans ces domaines également, beaucoup de pays

souffrent du manque d'attention pour les résultats, des profondes disparités en matière d'opportunités et des obstacles systémiques qui entravent la recherche de solutions à ces problèmes.

Il y a tout de même des raisons d'espérer

Même dans les pays qui semblent pris dans un cercle vicieux d'apprentissage déficient, certains enseignants et certaines écoles parviennent à renforcer les acquis scolaires. Ces exemples ne sont peut-être pas viables — et ne risquent pas d'être largement émulés à moins que les systèmes d'éducation ne soient réorientés vers l'apprentissage —, mais les systèmes disposés à s'inspirer de ces cas particuliers pourraient en tirer profit. À plus grande échelle, certaines régions réussissent mieux à promouvoir l'apprentissage dans certains pays, tout comme certains pays à chaque niveau de revenu.

Ces exemples révèlent l'existence de systèmes mieux équilibrés. Toutefois, est-il possible pour un système entier d'échapper au cercle vicieux de l'apprentissage déficient ? Il existe au moins deux raisons d'espérer. Premièrement, à mesure que les pays innoveront pour améliorer l'apprentissage, ils peuvent plus que jamais s'appuyer sur une masse de connaissances systématiques relatives aux solutions qui marchent en première ligne, c'est-à-dire au niveau des élèves, des salles de classe et des écoles. Diverses interventions, innovations et approches donnent des résultats appréciables en matière d'apprentissage. Ces approches prometteuses prennent diverses formes — nouvelles méthodes pédagogiques, techniques de motivation des élèves et des enseignants, méthodes de gestion des écoles, techniques d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage — et ne produiront pas nécessairement les résultats escomptés dans tous les cas, mais le simple fait qu'il soit possible d'améliorer les acquis de l'apprentissage devrait donner des raisons d'espérer. En effet, ces interventions peuvent conduire à une amélioration sensible des résultats scolaires : près d'un ou de deux niveaux d'équivalence scolaire pour certains élèves⁵⁵. Bien que toutes les interventions réussies ne puissent être reproduites telles quelles dans de nouveaux contextes, les pays peuvent s'en inspirer comme points de départ pour la mise en œuvre de leurs propres innovations.

Deuxièmement, certains pays ont mis en œuvre des réformes qui ont conduit à une amélioration de l'apprentissage à l'échelle du système tout entier. La grande réforme du système éducatif finlandais entreprise dans les années 70 a notablement amélioré l'équité des résultats scolaires tout en rehaussant la qualité de l'apprentissage, de sorte que la Finlande trônait au sommet du classement du PISA pour sa toute première évaluation en 2000. Plus récemment, le Chili, le Pérou, la Pologne et le Royaume-Uni se sont engagés résolument à réformer leurs systèmes éducatifs. Dans tous ces pays, la qualité de l'apprentissage s'est améliorée au fil du temps — pas toujours de façon soutenue, mais suffisamment pour démontrer que les réformes appliquées à l'échelle du système peuvent donner des résultats probants. Les systèmes éducatifs en place aujourd'hui à Shanghai (Chine) et au Viet Nam — et depuis des décennies en Corée — montrent qu'il est possible d'obtenir des résultats nettement supérieurs à ce que le niveau de revenu national pourrait laisser prédire grâce à une action soutenue de promotion de l'équité dans

l'apprentissage. Le Brésil et l'Indonésie ont accompli des progrès considérables malgré les défis que comportait la réforme de vastes systèmes décentralisés.

Comment réaliser la promesse de l'éducation : trois approches stratégiques

Les acquis scolaires ne s'amélioreront que si les systèmes d'éducation accordent à l'apprentissage l'importance qu'il mérite et l'utilisent pour orienter et évaluer les efforts consentis. Cette idée peut se résumer par l'expression « tous pour l'apprentissage »⁵⁶. Tel qu'expliqué dans la présente section, l'engagement en faveur de cet objectif – et donc de « l'apprentissage pour tous » – suppose l'application de trois stratégies complémentaires :

- *Apprécier les acquis – pour faire de l'apprentissage un objectif sérieux.* Mieux mesurer et suivre les acquis des élèves ; utiliser les résultats pour orienter l'action.
- *Agir à la lumière de données factuelles – pour mettre l'école au service de l'ensemble des apprenants.* Recourir à des données factuelles et preuves solides pour orienter l'innovation et la pratique.
- *Aligner les intérêts – pour que le système tout entier favorise l'apprentissage.* S'attaquer aux obstacles d'ordre technique et politique qui empêchent la transposition à plus grande échelle des interventions efficaces.

Ces trois stratégies sont interdépendantes. L'adoption d'un outil de mesure des acquis scolaires en l'absence d'une approche crédible de réalisation des objectifs d'apprentissage ne saura engendrer que des frustrations. Les innovations introduites au niveau des écoles en l'absence d'un tel système de mesure risquent de détourner lesdites écoles de leurs objectifs. En outre, faute d'appuis au niveau du système, ces innovations peuvent se révéler éphémères. Par ailleurs, sans innovation dans les écoles et sans indicateurs de mesure de l'apprentissage pour orienter les réformes, il est peu probable que les engagements pris pour promouvoir l'apprentissage au niveau du système ne soient autre chose que des vœux pieux. Toutefois, mises en œuvre de concert, ces trois stratégies peuvent changer la situation pour le mieux.

Les répercussions possibles sont considérables. Lorsque les enfants ont une mentalité de croissance, c'est-à-dire lorsqu'ils ont conscience de leur propre potentiel d'apprentissage, ils apprennent beaucoup plus que lorsqu'ils se sentent limités par une intelligence fixe⁵⁷. Il en va de même des sociétés. En adoptant une mentalité de croissance sociale – en sachant reconnaître les obstacles à l'éducation, mais aussi les moyens concrets de les abattre –, elles peuvent faire des progrès sur la voie de l'apprentissage. Il convient en priorité de mettre un terme à l'exclusion sournoise engendrée par une éducation défaillante. Ce n'est pas seulement ce qu'il y a de mieux à faire ; c'est aussi le meilleur moyen d'améliorer les niveaux d'apprentissage et de permettre à la société tout entière de réaliser pleinement la promesse de l'éducation.

Apprécier les acquis – pour faire de l'apprentissage un objectif sérieux

« Pour gérer, il faut savoir mesurer. »

« On n'engrasse pas une vache en la pesant. » Ces adages renferment une part de vérité. L'absence de mesures nous empêche de voir clairement où nous en sommes, où nous allons et quelles actions font la différence – alors que cette connaissance permettrait d'orienter et de stimuler l'action. En revanche, des indicateurs trop éloignés de l'action ne mènent nulle part. Le défi consiste donc à trouver le juste équilibre, à savoir les outils de mesure les mieux adaptés aux buts poursuivis et les appliquer à l'intérieur d'un cadre de responsabilité approprié.



1^{re} approche stratégique :
Apprécier les acquis

Utiliser des outils de mesure pour mettre l'apprentissage en lumière

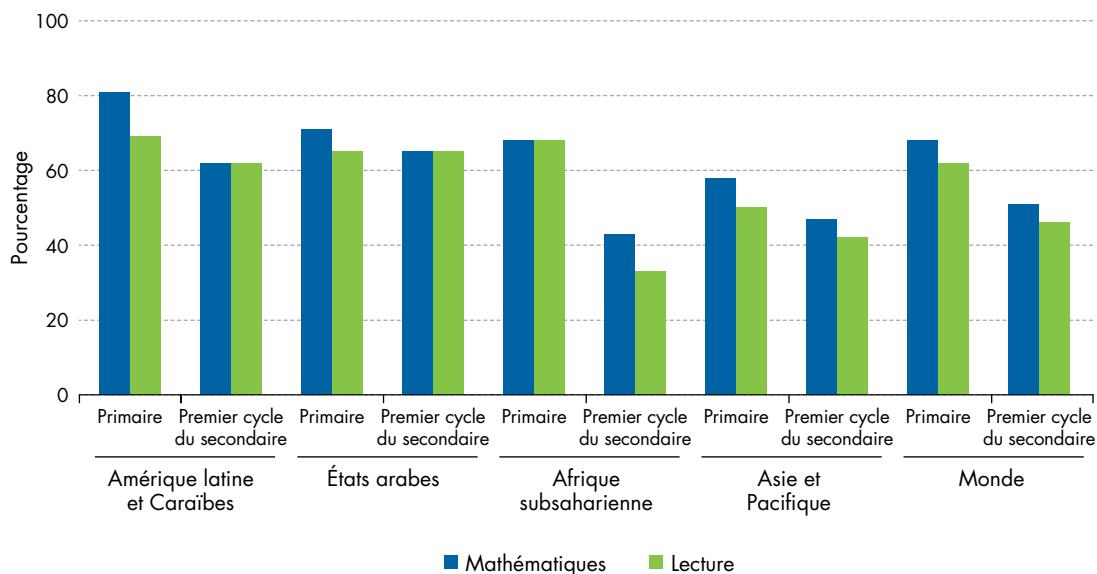
La première étape à franchir pour rehausser la qualité de l'apprentissage à l'échelle du système consiste à mettre en place de bons indicateurs de suivi des résultats des programmes et politiques d'apprentissage. Des informations crédibles et fiables peuvent influencer les motivations des politiciens. Tout particulièrement, les informations sur les acquis des élèves et la performance des écoles, lorsqu'elles sont pertinentes et acceptables, améliorent le débat politique et la prestation des services. Ces informations aident en outre les décideurs à mieux gérer un système complexe.

En mesurant l'apprentissage, on peut améliorer l'équité en révélant les facteurs d'exclusion cachés. Comme souligné d'entrée de jeu, la crise de l'apprentissage ne concerne pas que la société et l'économie dans leur ensemble ; elle constitue aussi une source fondamentale d'inégalités et creuse les disparités d'opportunités. Or, en raison du caractère hautement fragmentaire des informations fiables disponibles sur l'apprentissage dans de nombreux systèmes éducatifs, en particulier au niveau du primaire et du premier cycle du secondaire, la façon dont le système dessert les enfants les plus défavorisés constitue un facteur d'exclusion caché⁵⁸. Contrairement à l'exclusion physique de l'école, le manque d'apprentissage est souvent invisible, ce qui empêche les familles et les collectivités d'exercer leur droit à une éducation de qualité.

Ces indicateurs d'apprentissage ne sauraient et ne doivent pas constituer le seul guide d'évaluation des progrès de l'éducation. Les systèmes d'éducation devraient disposer de moyens de suivre des progrès vers l'atteinte des objectifs qu'ils se fixent à eux-mêmes et qu'ils fixent à leurs élèves, pas seulement en matière d'apprentissage. Les systèmes devraient également suivre les facteurs essentiels à l'apprentissage : préparation des apprenants, compétences des enseignants, qualité de la gestion scolaire, niveau et équité des financements. Cela dit, les indicateurs d'apprentissage constituent un point de départ essentiel pour l'amélioration des systèmes déficients.

Figure 12 Beaucoup de pays ne disposent pas d'informations sur les résultats scolaires

Pourcentage des pays disposant de données pour le suivi des progrès vers la réalisation des Objectifs de développement durable concernant le niveau d'apprentissage à la fin du primaire ou du premier cycle du secondaire



Source : UIS (2016). Données accessibles à l'adresse http://bit.do/WDR2018-Fig_0-12.

Note : Les régions sont celles définies par l'UNESCO.

Il n'y a pas trop, mais bien trop peu d'outils de mesure des résultats scolaires

La suggestion selon laquelle la multiplication et l'amélioration des outils de mesure des acquis constituent un premier pas dans la lutte contre la crise de l'apprentissage peut surprendre au premier abord. Beaucoup de débats sur l'éducation soulignent en effet le risque d'une dépendance trop étroite à l'égard des tests. Aux États-Unis, deux décennies d'administration de tests aux enjeux élevés ont engendré des comportements qui tendent à donner foi à ces préoccupations⁵⁹ : certains enseignants ayant laissé constater une tendance à inculquer de préférence les notions visées par les tests ; et certaines écoles ayant adopté des stratégies visant à faire en sorte que seuls les élèves les plus performants soient soumis aux tests, en orientant par exemple des élèves vers des programmes spéciaux au terme desquels ils sont dispensés de tests⁶⁰. Dans certains cas extrêmes, ces manœuvres ont conduit à des inculpations pour tricherie systémique au niveau des districts scolaires⁶¹. En même temps, la couverture médiatique dont font l'objet les systèmes éducatifs de beaucoup de pays à revenu faible ou intermédiaire (et certains pays à revenu élevé) met souvent l'accent sur les examens nationaux aux enjeux élevés qui servent à sélectionner les candidats à l'enseignement supérieur, suscitant ainsi des inquiétudes quant à l'importance démesurée accordée aux tests.

Cependant, ce qui pose problème dans beaucoup de systèmes, c'est le peu d'attention portée à l'apprentissage, et pas le contraire. Beaucoup de pays manquent même

d'informations sur les compétences de base en lecture et en calcul. Une évaluation de la capacité à suivre les progrès vers la réalisation des Objectifs de développement durable des Nations Unies a révélé que le tiers des 121 pays considérés ne possédaient pas les données requises pour rendre compte des aptitudes en lecture et en calcul des élèves en fin de cycle primaire⁶². Plus nombreux encore sont ceux qui ne possèdent pas de données pour la fin du premier cycle du secondaire (figure 12). Même lorsque de telles données existent, elles sont souvent issues d'évaluations ponctuelles qui ne permettent pas un suivi systématique au fil du temps. Le manque d'outils de mesure efficaces signifie que les systèmes d'éducation naviguent souvent à vue, sans même avoir une idée précise de leur destination.

Utiliser un éventail d'outils de mesure dans un but ultime

Les différentes méthodes d'évaluation de l'apprentissage servent à diverses fins, chacune contribuant néanmoins à l'atteinte de l'objectif d'« apprentissage pour tous ». Les enseignants évaluent quotidiennement les progrès de leurs élèves, de façon formelle ou informelle, même dans les systèmes pauvres en ressources et mal gérés. Cependant, l'utilisation appropriée des outils de mesure pour améliorer l'apprentissage à l'échelle du système tout entier exige un éventail de méthodes d'évaluation qui, utilisées de concert, permettent aux éducateurs et aux décideurs d'appliquer la combinaison d'approches,

de programmes et de stratégies pédagogiques qui conviennent.

L'évaluation formative pratiquée par les enseignants permet d'orienter l'instruction et d'adapter les enseignements aux besoins des élèves. Des enseignants bien préparés et motivés n'ont pas besoin de travailler à tâtons : ils savent comment évaluer régulièrement les progrès de leurs élèves, de façon formelle ou informelle. Comme nous le verrons dans la section suivante, ce type de contrôle régulier est important parce que beaucoup d'élèves prennent tellement de retard qu'ils en arrivent à cesser d'apprendre. En connaissant précisément le niveau d'avancement de ses élèves, l'enseignant est en mesure d'adapter ses interventions en conséquence et de donner à chacun les enseignements qu'il peut assimiler. Singapour a utilisé cette approche avec succès en identifiant à l'aide de tests les élèves de la première année du primaire accusant un retard et en fournissant à ces derniers une aide intensive pour les remettre à niveau⁶³.

Les évaluations nationales et locales des acquis scolaires permettent de se faire une idée de la situation à l'échelle du système que ne peuvent offrir les contrôles de classe effectués par les enseignants. Pour donner une orientation au système éducatif, les décideurs doivent savoir si les élèves maîtrisent les matières inscrites au programme national d'enseignement, dans quelles matières ils sont les plus forts ou les plus faibles, si et dans quelle mesure certaines couches de la population sont à la traîne, et quels sont les facteurs qui permettent aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats. Il n'existe pas de moyen efficace de compiler les résultats de l'évaluation formative effectuée par les enseignants de façon à obtenir ce type d'information fiable à l'échelle du système. C'est la raison pour laquelle les systèmes ont besoin d'évaluations comparatives d'échantillons représentatifs des élèves sur des territoires plus vastes, comme les provinces ou les pays. De telles évaluations peuvent être particulièrement importantes pour le suivi des progrès à l'échelle d'un système, puisqu'elles tiennent compte des attentes propres audit système. Par ailleurs, les évaluations nationales peuvent aider à contrôler la qualité des évaluations locales en attirant l'attention sur les cas où l'évolution ou les niveaux des résultats scolaires divergent d'un type d'évaluation à l'autre. C'est le rôle que joue l'évaluation nationale des progrès de l'éducation (NAEP) aux États-Unis⁶⁴.

Les évaluations internationales fournissent elles aussi des informations qui contribuent à l'amélioration des systèmes. Des évaluations comparatives d'envergure mondiale – PISA, TIMSS et PIRLS par exemple – et régionale – comme celle du PASEC en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale et celle du Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation (LLECE) – apportent un éclairage complémentaire sur l'évolution des acquis des élèves. Elles permettent de mesurer les performances des pays dans une perspective comparative, et de vérifier les informations issues des évaluations nationales. Enfin, les évaluations internationales peuvent devenir un puissant outil politique : comme les dirigeants des pays se préoccupent de la productivité et la compétitivité nationales, les comparaisons au plan

international peuvent leur faire prendre conscience du retard qu'accusent leurs pays par rapport à leurs pairs en matière de développement du capital humain.

Deux autres types d'outils de mesure des acquis hors du cadre scolaire peuvent rendre les systèmes d'évaluation plus sensibles aux impératifs de qualité et d'équité. Des mouvements populaires de promotion de l'éthique de responsabilité – dirigés par des organisations de la société civile comme le centre ASER en Inde et Uwezo en Afrique de l'Est – ont mis au point des programmes d'évaluation citoyenne qui, avec l'aide de volontaires, mesurent le niveau d'acquisition des compétences de base par les jeunes enfants de leurs collectivités. Ces organisations utilisent ensuite les données recueillies pour promouvoir la réforme de l'éducation. Certaines enquêtes polyvalentes menées auprès des ménages génèrent aussi des données sur les acquis de l'apprentissage, qui seront utilisées par les chercheurs pour étudier la corrélation entre les résultats scolaires, le revenu et d'autres variables au niveau des ménages or des communautés. Ces deux types d'évaluations sont conduits non pas à l'école, mais à domicile. Ils évitent ainsi un des pièges importants qui guettent les évaluations réalisées à l'école : lorsque des élèves peu performants décrochent, leur absence peut améliorer les résultats moyens de leur établissement, ce qui a un effet pervers sur les responsables dudit établissement. En revanche, les évaluations au niveau des ménages permettent d'inclure tous les enfants et donnent des résultats qui récompensent les systèmes capables d'améliorer à la fois l'accès à l'école et la qualité de l'enseignement, ce qui est essentiel pour faire en sorte qu'aucun élève ne soit laissé pour compte. Même dans le cas des enfants qui vont à l'école, les évaluations au niveau des ménages constituent une source parallèle de données sur l'apprentissage qui peut s'avérer utile dans les situations où la qualité des évaluations officielles laisse à désirer.

Il peut être difficile d'évaluer l'apprentissage

Pourquoi les évaluations de l'apprentissage ne sont-elles pas plus nombreuses et de meilleure qualité ? Tout comme les facteurs systémiques qui nuisent à l'apprentissage, les obstacles à une meilleure qualité des évaluations sont à la fois techniques et politiques. Du point de vue technique, la réalisation d'évaluations de bonne qualité n'est pas chose aisée. Dans la salle de classe, les enseignants n'ont pas la formation requise pour évaluer efficacement les acquis, en particulier lorsque les évaluations ont pour objet de mesurer des aptitudes de niveau supérieur – par exemple selon une approche-projet – plutôt que l'apprentissage par cœur. Et à l'échelle du système, les ministères de l'Éducation ne possèdent pas les capacités voulues pour concevoir des évaluations valides et les réaliser dans un échantillon d'écoles. Les facteurs politiques interfèrent également. Pour paraphraser un vieux dicton, les décideurs préféreront éviter les tests au risque d'éveiller des soupçons, plutôt que de tester les élèves et dissiper tout doute. Et même lorsqu'elles participent aux évaluations, les autorités refusent parfois de rendre les résultats publics, à

l'exemple des résultats du TIMSS de 1995 au Mexique⁶⁵. Enfin, si les évaluations sont mal conçues ou transformées sans raison valable en tests à enjeux élevés, les administrateurs ou les éducateurs pourraient être portés à tricher, de sorte que les résultats obtenus ne seront plus daucune utilité pour l'orientation des politiques.

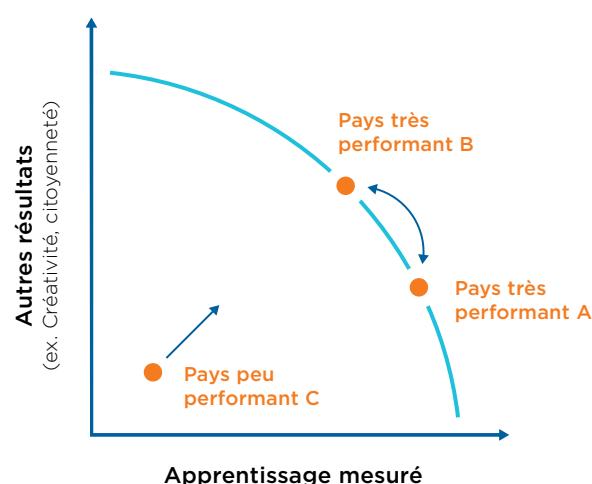
L'évaluation n'a pas besoin de s'écartier des objectifs plus généraux de promotion de l'éducation – elle peut même servir à les appuyer

Le fait de porter une plus grande attention à des acquis scolaires mesurables ne signifie pas que les autres enjeux de l'éducation sont sans importance. L'enseignement formel et les autres modes d'apprentissage poursuivent de nombreux objectifs, dont certains seulement sont pris en compte dans les évaluations habituelles de l'apprentissage de la lecture, du calcul et du raisonnement logique. Les éducateurs aspirent également à aider les apprenants à améliorer leurs aptitudes cognitives d'ordre supérieur dont certaines (comme la créativité) sont difficiles à mesurer à l'aide de simples évaluations. Le succès dans la vie dépend aussi d'aptitudes socioémotionnelles et non cognitives – comme la persévérance, la résilience et l'esprit d'équipe – qu'une bonne éducation permet d'acquérir. Et les systèmes éducatifs poursuivent souvent d'autres objectifs : inculquer aux élèves un sens civique et promouvoir la cohésion sociale. Ces objectifs de l'éducation sont largement partagés, et il est compréhensible que certaines personnes se demandent si du fait de l'importance accordée aux acquis mesurables, surtout dans des systèmes déjà surchargés, ceux-ci vont être relégués au second plan.

Or, le fait de mettre l'accent sur l'apprentissage – et sur la qualité de l'enseignement qui le sous-tend – risque plus probablement d'avoir l'effet inverse, à savoir favoriser la réalisation de ces autres objectifs. Les conditions qui font en sorte que les enfants passent deux ou trois ans sur les bancs de l'école sans apprendre à lire un seul mot, ou atteignent la fin du cycle primaire sans apprendre à faire une soustraction à deux chiffres, ne sont pas propices à l'atteinte des objectifs supérieurs de l'éducation. Les écoles incapables de doter les jeunes des compétences recherchées sur le marché du travail ne pourront pas non plus les préparer à créer des entreprises ou à analyser des chefs-d'œuvre de la littérature. Si les élèves sont incapables de se concentrer à cause des privations, si les enseignants sont dépourvus des compétences pédagogiques et de la motivation nécessaires pour capter l'intérêt des élèves, si le matériel destiné aux salles de classe n'y arrive pas à cause d'une mauvaise gestion et si le système dans son ensemble n'est pas à l'écoute des besoins de la société, peut-on imaginer que les élèves réussiront à développer la capacité à résoudre les problèmes ou la créativité ? Il est plus probable que de telles conditions feront obstacle à la poursuite d'objectifs plus ambitieux et, qu'envers, une promotion accrue de l'apprentissage contribuera à accélérer les progrès vers la réalisation de ces objectifs.

Paradoxalement, les pays peu performants ne sont probablement pas confrontés à des choix aussi

Figure 13 Les pays peu performants ne sont pas confrontés à des choix déchirants entre les résultats de l'apprentissage et les autres résultats de l'éducation



Source : Équipe du Rapport sur le développement dans le monde 2018.

déchirants que les pays très performants à la frontière de l'éducation. Les économistes utilisent le concept de « frontière des possibilités de production » pour comprendre les arbitrages que font les producteurs (ou dans le cas qui nous intéresse, les pays) entre la production de différents biens. Cette idée synthétise le débat mené sur la politique d'éducation dans les pays de l'OCDE à la frontière de l'apprentissage (figure 13). Par exemple, ces dernières années, beaucoup de parties prenantes en Corée ont soutenu que le système d'éducation hautement performant de leur pays accordait trop d'importance aux résultats des tests (l'« apprentissage mesuré » de la figure 13) et ne s'intéressait pas suffisamment à la créativité et à certaines aptitudes socioémotionnelles comme l'aptitude à travailler en équipe (« autres résultats »). Implicitement, le débat coréen porte sur l'opportunité de se déplacer vers le quadrant haut-gauche de la frontière – c'est-à-dire de A à B. Cependant, les pays pris dans le cercle vicieux de l'apprentissage déficient, notamment le « pays peu performant C » dans la figure, attachent si peu d'importance aux résultats que le débat mené au sein de l'OCDE a peu d'échos pour eux. Cependant, le pays C a la possibilité de s'améliorer simultanément sur le plan de l'apprentissage mesuré et sur celui des autres résultats de l'éducation. Une expérimentation menée dans l'État d'Andhra Pradesh (Inde) consistant à récompenser les enseignants pour les progrès réalisés par leurs élèves en mathématiques et en langues s'est traduite par une amélioration des acquis non seulement dans ces deux matières, mais également en sciences et en études sociales, même si aucune récompense n'était prévue pour ces autres matières⁶⁶. Ce résultat est compréhensible – après tout, la lecture, l'écriture et le calcul sont les portes d'entrée dans l'éducation au sens large.

Agir à la lumière de données factuelles – pour mettre l'école au service de l'ensemble des apprenants



2^e approche stratégique:

Agir à la lumière de données factuelles

L'évaluation des insuffisances en matière d'apprentissage ne fournit pas de directives claires sur la façon d'y remédier. Heureusement, on a désormais une grande expérience de la manière d'améliorer les résultats de l'apprentissage à l'échelon de l'élève, de la classe et de l'école. Les neurosciences cognitives ont beaucoup évolué ces deux dernières décennies, apportant des éclairages sur la façon dont les enfants apprennent⁶⁷. Les travaux dans ce

domaine ont révélé l'importance des premières années de vie dans le développement du cerveau de l'enfant⁶⁸. Dans le même temps, les écoles et les systèmes à travers le monde ont innové à bien des égards : en déployant de nouvelles approches pédagogiques, en utilisant les nouvelles technologies pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage en classe, ou en renforçant la responsabilité et parfois l'autonomie de différents acteurs du système. Le nombre d'évaluations systématiques permettant de savoir si ces interventions ont amélioré l'apprentissage a plus que décuplé, passant de seulement 19 en 2000 à 299 en 2016⁶⁹.

De nombreuses interventions ont réussi à améliorer les résultats de l'apprentissage. Les connaissances acquises grâce à des interventions efficaces se traduisent par des années d'études supplémentaires, des revenus plus élevés et le recul de la pauvreté. Pour un groupe d'enfants jamaïcains âgés de 9 à 24 mois et présentant un retard de croissance, un programme visant à améliorer le développement cognitif, social et affectif a abouti à des résultats bien meilleurs 20 ans plus tard – baisse du taux de criminalité, meilleure santé mentale et revenu supérieur de 25 % à celui des non-participants⁷⁰. Des programmes visant à améliorer la pédagogie ont eu un impact plus important que l'équivalent d'un semestre d'études supplémentaires et une augmentation de 8 % de la valeur actualisée des revenus de toute une vie⁷¹. Par conséquent, bien que la lutte contre la crise de l'apprentissage soit ardue, le fait qu'il y ait des interventions tendant à améliorer l'acquisition du savoir indique la voie à suivre.

Cette base de données factuelles ne nous permet pas d'identifier ce qui marche dans tous les contextes parce qu'il n'existe pas de solutions globales dans le domaine de l'éducation. L'amélioration de l'apprentissage dans un contexte particulier ne sera jamais aussi simple que prendre un programme efficace d'un pays ou d'une région et le mettre en œuvre ailleurs. Des essais contrôlés randomisés et d'autres approches d'évaluation d'impact mettent l'accent sur l'isolement judicieux de l'effet causal d'une intervention. Mais il est possible que de telles approches ne tiennent pas compte d'importantes interactions avec des facteurs sous-jacents qui déterminent si une intervention fera effectivement la différence, des facteurs qui peuvent ne pas entrer en ligne de compte lorsqu'on reproduit cette intervention dans un autre contexte. Par exemple, l'augmentation de la taille

d'une classe en Israël par l'adjonction de 10 élèves s'est soldée par des notes quatre fois plus mauvaises qu'au Kenya, et n'a été suivie d aucun effet dans certains autres contextes⁷². Comme l'ont expliqué deux critiques de la littérature dans ce domaine : « savoir 'ce qui marche', c'est-à-dire avoir conscience de l'effet du traitement sur la population soumise à l'essai est d'un intérêt limité si on ne comprend pas l'environnement politique et institutionnel dans lequel cette population se trouve »⁷³.

Bien que la section suivante aborde la question de l'environnement plus vaste, nous nous attarderons d'abord sur la façon d'utiliser ces données factuelles de manière optimale. On distingue pour ce faire quatre grandes considérations.

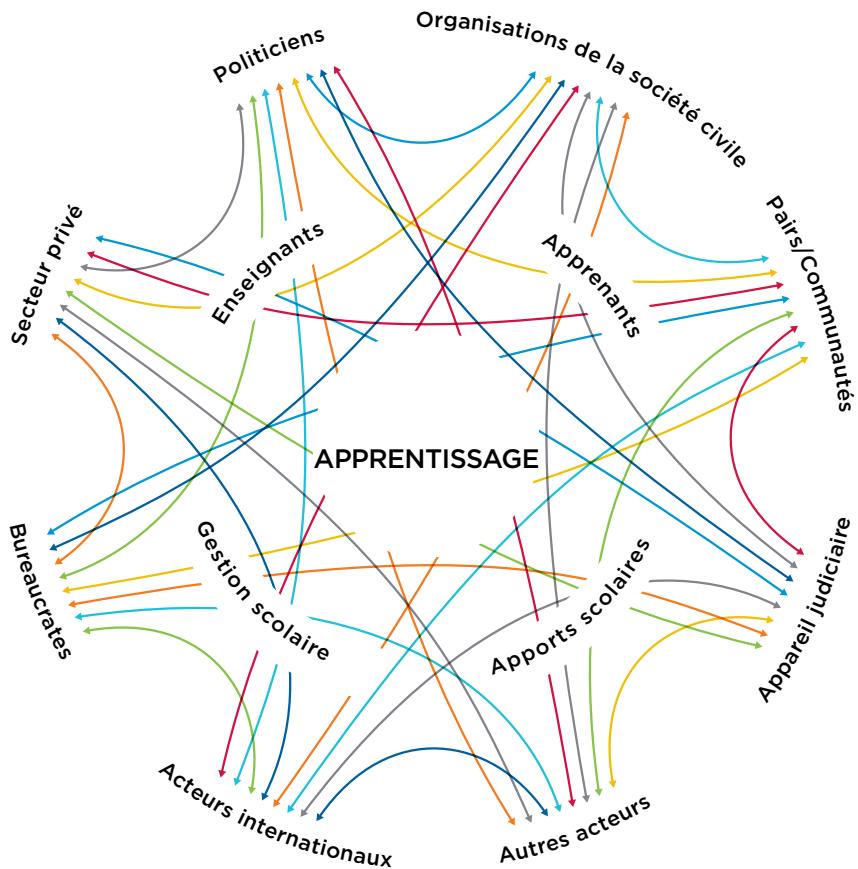
Premièrement, plus importants que les résultats d'études individuelles sont les principes qui permettent de comprendre pourquoi les programmes fonctionnent bien, et comment. Du point de vue économique, les « principes » correspondent à des modèles de comportement qui peuvent ensuite contribuer à orienter un plus large éventail de solutions aux problèmes. Trois types de modèles peuvent s'avérer particulièrement instructifs : les modèles simples dans lesquels les acteurs optimisent leur bien-être en fonction des contraintes auxquelles ils sont soumis ; les modèles mandant-mandataire qui font intervenir plusieurs acteurs ayant des objectifs et, peut-être, des informations différents ; et les modèles comportementaux qui prennent en compte les modèles mentaux et les normes sociales.

Deuxièmement, un écart entre ce qui peut être efficace, au regard des données factuelles, et ce qui se fait en pratique, indique un point d'entrée potentiel pour l'action. Comprendre pourquoi les écarts se creusent aide à orienter la façon d'y remédier. Par exemple, lorsque différents acteurs font face à des informations différentes, ou quand certains acteurs manquent d'informations, cela indique qu'il y a lieu de s'appuyer sur des approches qui montrent comment l'information peut être mieux diffusée et utilisée. Les écarts montrent quels types de principes devraient favoriser une innovation contextuelle.

Troisièmement, les données factuelles tendent à s'accumuler là où on peut les générer le plus facilement, pas nécessairement là où l'action serait la plus efficace, de sorte que les politiques axées uniquement sur ces données pourraient être erronées⁷⁴. Bien que les données accumulées dans l'éducation aient une vaste portée, le fait qu'une approche n'ait pas été évaluée ne signifie pas qu'elle manque de potentiel. L'innovation contextuelle peut vouloir dire entreprendre des choses qui n'ont pas été essayées ailleurs.

Quatrièmement, un examen approfondi des principes sous-jacents révèle que le problème ne peut être résolu par un décideur qui prescrirait simplement une amélioration du nombre, voire de la qualité, des interventions. Nombre d'interventions dans le domaine de l'apprentissage résultent de choix opérés par les différents acteurs – en réaction à des choix réels et attendus d'autres acteurs. Par exemple, les enseignants répondent à l'incitation à aller à l'école et à améliorer les résultats des élèves, même si la nature de la réponse varie selon les contextes⁷⁵. De même, élèves et parents font des choix par rapport à d'autres décisions. En Inde et en Zambie, les

Figure 14 C'est plus compliqué qu'il n'y paraît : les gens agissent en réaction aux choix des autres dans l'ensemble du système



Source : Équipe du *Rapport sur le développement dans le monde 2018*.

subventions publiques accordées aux écoles ont amené les parents à réduire leurs propres investissements dans la scolarisation de leurs enfants⁷⁶. Tout bien considéré, une caractérisation plus complète du cadre d'apprentissage pourrait être plus proche de ce qui est illustré à la figure 14 : apprendre à améliorer les résultats en intervenant au niveau de l'élève, de la classe et de l'école consiste notamment à éclairer les différentes flèches de la figure.

Envisager tout cela de manière globale permet de mieux appréhender trois points d'entrée prometteurs : la préparation des apprenants, l'efficacité de l'enseignement et les interventions au niveau de l'école qui ont une incidence réelle sur le processus d'enseignement et d'apprentissage. Chacun de ces domaines d'action prioritaire a été défini sur la base de données factuelles tirées de contextes multiples indiquant qu'il est effectivement possible de faire bouger les choses en faveur de l'apprentissage.

Préparer les enfants et les jeunes à apprendre
Amener à l'école des apprenants prêts et motivés à apprendre est un premier pas vers un meilleur apprentissage. À défaut, les autres politiques et programmes

auront peu d'effet. Trois points d'entrée permettent d'agir sur la préparation de l'apprenant :

- tracer des trajectoires de développement hautes à travers la nutrition, l'éveil et la protection de la petite enfance. Trois approches se distinguent des expériences réussies : 1) mettre en œuvre des programmes de santé et nutrition au profit des mères et de leurs bébés durant les 1 000 premiers jours des enfants pour réduire la malnutrition et favoriser le développement physiologique ; 2) augmenter la fréquence et la qualité des activités d'éveil et des occasions d'apprentissage à la maison (à partir de la naissance) pour améliorer le développement langagier et moteur et cultiver très tôt les aptitudes cognitives et socio-affectives ; et 3) promouvoir des garderies pour les tout-petits enfants et des programmes préscolaires pour les enfants de 3 à 6 ans – ainsi que des programmes d'aides familiales qui renforcent la prise en charge et la protection des enfants – en vue d'améliorer leurs aptitudes cognitives et socioémotionnelles à court terme, ainsi que leurs résultats scolaires et leurs performances sur le marché du travail plus tard dans la vie⁷⁷. La qualité du programme est très importante : les programmes de garderies dont les procédures sont

- de piètre qualité (même avec une infrastructure, une formation des puéricultrices et des ratios enfants-puéricultrices relativement bons) peuvent en fait détériorer les résultats du point de vue du développement⁷⁸.
- *abaisser le coût de la scolarité pour que les enfants aillent à l'école, mais utiliser ensuite d'autres moyens pour renforcer la motivation et l'effort parce que les interventions visant à réduire les coûts à elles seules ne favorisent généralement pas l'apprentissage*⁷⁹. Pour améliorer les acquis, les programmes axés sur la demande doivent accroître les efforts de l'élève ou son aptitude à apprendre. Par exemple, les repas fournis par l'école ont des effets positifs sur l'accès – ainsi que sur l'apprentissage dans des milieux où les enfants ont un accès limité à la nourriture à la maison⁸⁰. Les transferts monétaires ciblés se traduisent par de meilleurs résultats d'apprentissage lorsqu'ils encouragent la performance en tant que telle⁸¹, ou sont promus d'une manière qui incite à plus d'efforts comme cela a été fait au Cambodge⁸². Certaines campagnes d'information stimulent également l'effort⁸³.
 - *pour pallier le fait que tant de jeunes n'ont aucune compétence lorsqu'ils quittent l'éducation de base, offrir des programmes de rattrapage avant une formation supérieure ou complémentaire*⁸⁴. Le rattrapage à l'école est une première approche idéale. Après l'école, les programmes les plus performants ont en commun deux caractéristiques principales. Tout d'abord, ils offrent des cours de transition en situation réelle, ce qui permet aux apprenants ayant de très faibles aptitudes de base de développer ces dernières sur leur lieu de travail⁸⁵. Ensuite, des filières de formation accélérée, souple – cours non séquentiels sur plusieurs semestres – sont associées à une plus grande rétention des élèves et un pourcentage plus élevé de certifications finales⁸⁶.

Faire en sorte que l'enseignement soit plus efficace

Alors que l'efficacité de l'enseignement repose sur les compétences et la motivation des enseignants, nombreux sont les systèmes qui ne prennent pas ces derniers au sérieux. Les salaires des enseignants constituent le plus gros poste budgétaire des systèmes éducatifs, attendu qu'ils consomment les trois quarts du budget au niveau primaire dans les pays en développement. Pourtant, beaucoup de systèmes ont du mal à attirer de bons candidats à l'enseignement et à leur donner des bases solides dans la discipline qui les intéresse ou en pédagogie avant qu'ils ne commencent à enseigner. En conséquence, les nouveaux enseignants se retrouvent souvent dans les salles de classe avec une maîtrise approximative du contenu qu'ils sont censés enseigner⁸⁷. Une fois les enseignants en poste, la formation continue qu'ils reçoivent est souvent incohérente et trop théorique. Dans certains pays, le coût de cette formation est énorme, atteignant 2,5 milliards de dollars par an aux États-Unis⁸⁸. En outre, les systèmes d'éducation disposent souvent de peu de mécanismes efficaces pour encadrer, soutenir et motiver les enseignants, même si les compétences des enseignants ne contribuent en rien à l'apprentissage à moins d'être appliquées en classe⁸⁹. Heureusement, il est possible de renforcer les compétences et la motivation des enseignants, ce qui aurait pour effet d'accroître les

efforts et les niveaux d'apprentissage. À cet égard, trois grands principes offrent des perspectives intéressantes :

- *pour former efficacement les enseignants, concevoir un programme individualisé et répétitif, assorti d'un accompagnement individuel – souvent autour d'une technique pédagogique spécifique*. Cette approche contraste fortement avec une bonne partie du perfectionnement professionnel offert actuellement aux enseignants dans différents pays. Aux États-Unis, une équipe d'experts en formation des enseignants a qualifié le perfectionnement professionnel « d'épisodique, myope et souvent dénué de sens »⁹⁰. En Afrique subsaharienne, la formation des enseignants est souvent trop courte pour être efficace, et de trop piète qualité pour faire la différence⁹¹. En revanche, certains programmes d'encadrement à long terme mis en œuvre en Afrique et en Asie du Sud ont eu d'énormes effets positifs sur l'apprentissage⁹².
- *pour que les enfants ne prennent pas un retard qu'il leur est impossible de rattraper par la suite, il faut adapter l'enseignement au niveau de l'élève*. Dans bien des cas, on constate en effet que malgré le fait qu'ils passent d'une classe à l'autre, seule une fraction des élèves acquiert les connaissances requises, la plupart prennent du retard et certains n'apprennent presque rien. Cette situation s'explique en partie par le fait que les enseignants encadrent les élèves les plus avancés de la classe, comme cela a été documenté en Australie, en Suède et aux États-Unis⁹³, ou sont tenus d'enseigner un programme trop ambitieux⁹⁴. Des stratégies efficaces visant à adapter l'enseignement au niveau de l'élève consistent notamment à faire appel à des enseignants communautaires pour dispenser des cours de rattrapage aux élèves les moins performants, réorganiser les classes en fonction des aptitudes ou recourir à la technologie pour adapter les leçons aux besoins particuliers de l'élève⁹⁵.
- *utiliser des incitations péquéniaires et non péquéniaires pour améliorer la motivation des enseignants, en veillant à ce que les actions encouragées soient dans les limites de leurs capacités*. En général, les systèmes éducatifs ne récompensent pas les enseignants pour leur bon rendement ni ne les sanctionnent pour leurs mauvais résultats. Il est plus probable que les incitations améliorent les résultats lorsqu'il existe des mesures simples que les enseignants peuvent prendre pour affiner l'apprentissage, tel qu'une plus grande assiduité lorsque l'absentéisme pose problème. Mais les incitations n'ont pas besoin d'être colossales (ou financières) pour changer les comportements. Au Mexique et dans le Pendjab (Pakistan), il a suffi de fournir des informations diagnostiques aux parents et aux écoles sur la performance relative de ces dernières pour améliorer les résultats scolaires⁹⁶.

Tout miser sur l'enseignement et l'apprentissage

Pour améliorer l'apprentissage, les apports, la gestion et la gouvernance scolaires doivent profiter à la relation apprenant-enseignant, ce qui fait défaut dans beaucoup de cas. Le débat sur l'amélioration des résultats scolaires tourne souvent autour de l'augmentation des apports,

notamment les manuels, la technologie ou les infrastructures. Mais trop souvent, la question de savoir pourquoi ces apports seraient de nature à améliorer effectivement l'apprentissage est négligée. La preuve de l'utilisation avec succès des apports et de la gestion dans ce but suggère trois grands principes :

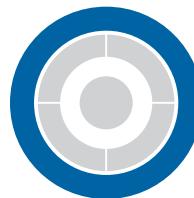
- *fournir des apports supplémentaires, notamment les nouvelles technologies, de façon à compléter plutôt que remplacer les enseignants*⁹⁷. Un programme d'apprentissage assisté par ordinateur dans l'État du Gujarat (Inde) a amélioré l'apprentissage lorsqu'il a augmenté le volume horaire des enseignements et de l'apprentissage, surtout pour les élèves les moins performants⁹⁸. Au Kenya, un programme qui a équipé les enseignants des écoles publiques de tablettes à l'effet de soutenir l'enseignement a amélioré le niveau des élèves en lecture⁹⁹. Mais le simple fait de fournir des ordinateurs de bureau aux salles de cours en Colombie – où ils n'étaient pas bien intégrés au programme scolaire – n'a eu aucun impact sur l'apprentissage¹⁰⁰. Même des apports plus traditionnels comme les livres n'ont souvent aucune incidence sur l'enseignement et l'apprentissage quand ils ne sont pas effectivement exploités en classe, ou si leur contenu est trop avancé pour les élèves¹⁰¹.
- *s'assurer que les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont effectivement applicables aux systèmes actuels. Les interventions qui intègrent les technologies de l'information et de la communication sont parmi les plus efficaces en matière d'apprentissage*¹⁰². Mais pour chaque intervention du genre, comme un programme dynamique d'apprentissage assisté par ordinateur pour des élèves du secondaire à Delhi, lequel a davantage amélioré les notes en mathématiques et en langues que la grande majorité des autres initiatives d'apprentissage testées en Inde ou ailleurs¹⁰³, il existe des programmes tels que les programmes « Un ordinateur portable par enfant » mis en œuvre au Pérou et en Uruguay, dont les évaluations suggèrent qu'ils n'ont eu aucune incidence sur le niveau des élèves en lecture ou en mathématiques¹⁰⁴. Des technologies mal adaptées à leurs milieux ne parviennent pas souvent à atteindre la salle de classe ou, le cas échéant, à être utilisées effectivement¹⁰⁵.
- *axer les réformes en matière de gestion et de gouvernance scolaires sur l'amélioration de l'interaction entre enseignant et apprenant. La formation des chefs d'établissement sur la manière d'améliorer cette interaction – en communiquant aux enseignants les appréciations sur les plans de cours, les plans d'action visant à améliorer les performances des élèves et le comportement en classe – a un impact important sur l'apprentissage des élèves*¹⁰⁶. Dans des pays comme le Brésil, l'Inde, la Suède, le Royaume-Uni et les États-Unis, la capacité de gestion des chefs d'établissement est sensiblement et fortement liée aux performances des élèves, même après avoir pris en compte diverses caractéristiques des élèves et de l'école¹⁰⁷. La participation des collectivités, des parents et des autres acteurs à la gestion et la gouvernance de l'école, d'une manière qui encourage la surveillance et la responsabilisation en matière de prestation de services au niveau local, peut aboutir à de meilleurs résultats¹⁰⁸. Mais la surveillance communautaire a généralement un impact plus important

lorsqu'elle porte sur des aspects que les parents peuvent observer facilement (comme l'absentéisme des enseignants quand il est élevé) et lorsque différentes parties prenantes (pas seulement les parents) se mobilisent pour agir de concert. En Indonésie, les subventions accordées aux écoles ont permis d'améliorer les acquis lorsque les liens entre l'école et le conseil du village – une unité administrative locale – ont été renforcés¹⁰⁹.

Du point de vue de l'apprentissage, les systèmes les plus efficaces sont ceux qui s'appuient davantage sur les données factuelles pour guider la pratique. Sur la préparation de l'apprenant par exemple, les pays d'Asie de l'Est comme la Corée et Singapour présentent des chiffres élevés d'enfants prêts à apprendre. Les taux de retard de croissance chez les enfants d'âge préscolaire sont faibles, et les enfants sont motivés et soutenus par leur famille. Pour promouvoir l'efficacité de l'enseignement, la Finlande et Singapour attirent les diplômés de l'enseignement supérieur les plus qualifiés dans l'enseignement, leur offrent des possibilités réelles de perfectionnement professionnel et leur apportent un appui constant.

Aligner les intérêts – pour que le système tout entier favorise l'apprentissage

Travailler à l'échelle ne veut pas seulement dire « transposer à une plus grande échelle ». Dans le secteur de l'éducation, le concept de transposition à une plus grande échelle signifie prendre des interventions dont l'efficacité est établie sur une échelle pilote ou expérimentale et les reproduire dans des centaines ou des milliers d'écoles. Cependant, cette approche se solde souvent par un échec parce que les principaux acteurs sont des êtres humains avec des aspirations et des limites humaines sur une scène politique survoltée. Des complications du monde réel peuvent nuire à des programmes bien conçus, surtout lorsque de nouvelles forces entrent en jeu à l'échelle du système. Quand le Gouvernement cambodgien a essayé de mettre à l'échelle les programmes de centres de développement des jeunes enfants et d'écoles maternelles – qui avaient pourtant fonctionné dans certaines parties du pays lorsqu'ils étaient mis en œuvre par des organisations non gouvernementales (ONG) –, la faible demande de la part des parents et la piètre qualité des services se sont traduites par un impact nul sur le développement de l'enfant qui, dans certains cas, a même connu un certain ralentissement¹¹⁰. De son côté, lorsque le Gouvernement kényan a essayé de réduire le ratio élève/enseignant par l'embauche d'enseignants contractuels – une intervention qui avait permis de relever les performances scolaires des élèves lorsqu'elle était mise en œuvre par une ONG –, les résultats ont été négligeables en raison de contraintes liées à la mise en œuvre et de facteurs d'économie politique¹¹¹. Et lorsque le Gouvernement indonésien a essayé de renforcer les capacités des enseignants en doublant pratiquement les salaires des enseignants certifiés, les pressions politiques ont dilué le processus de certification, ne laissant en place que la



3^e approche stratégique :
Aligner les intérêts

revalorisation salariale. Il en a résulté une dépense budgétaire correspondant à la masse salariale accrue, mais qui ne s'est pas accompagnée d'une amélioration des compétences des enseignants ou des acquis des élèves¹¹².

La leçon qu'il faut en tirer est que de meilleures interventions au bénéfice de l'école et des élèves ne se traduiront par des améliorations durables des acquis scolaires que si les pays s'attaquent à l'épineuse question des obstacles systémiques d'ordre technique et politique qui empêchent le changement. Les obstacles techniques sont notamment liés à la complexité du système, au grand nombre d'acteurs, à l'interdépendance des réformes et à la lenteur des changements dans les systèmes éducatifs. Les obstacles politiques tiennent pour leur part aux intérêts contradictoires des différents acteurs et à la difficulté à sortir d'un système de piètre qualité, en particulier dans les milieux où la confiance est limitée et les risques prédominent. Comme indiqué plus haut, tous ces obstacles éloignent les acteurs de l'apprentissage. Les systèmes qui parviennent à surmonter ces obstacles et aligner les acteurs et leurs intérêts sur l'apprentissage peuvent obtenir des résultats remarquables dans ce domaine. Shanghai (Chine) en a fourni la preuve lorsqu'elle s'est hissée à la tête du classement PISA de 2012, en partie grâce à des politiques veillant à ce que chaque classe dispose d'un professeur préparé, soutenu et motivé¹¹³.

Pour réorienter le système vers l'apprentissage, sur le plan technique et politique, les réformateurs peuvent utiliser trois ensembles d'outils que sont :

- *l'information et les indicateurs.* Une information et des indicateurs de meilleure qualité peuvent favoriser l'apprentissage de deux façons : en suscitant des réformes et en établissant si ces réformes tendent à améliorer l'apprentissage dans l'équité. C'est ainsi que ces outils pourront renforcer l'alignement du système sur les plans à la fois politique et technique.
- *les coalitions et les incitations.* Une bonne information ne sera profitable que si l'apprentissage bénéficie d'un soutien suffisant pour être érigé en priorité. La politique est souvent le problème et doit faire partie de la solution ; d'où la nécessité de coalitions qui militent en faveur de l'apprentissage et l'acquisition de compétences à grande échelle, et rééquilibrivent les incitations politiques.
- *l'innovation et la souplesse.* Les écoles et les sociétés ont atteint des niveaux élevés d'apprentissage équitable de différentes façons. Pour savoir quelles approches marcheront dans un contexte donné, il faut innover et s'adapter. Cela signifie utiliser des données factuelles pour déterminer où commencer, ensuite des indicateurs de mesure pour reproduire les approches en s'appuyant sur les retours d'information.

Tous ces outils seront les plus efficaces s'ils s'accompagnent d'une solide capacité de mise en œuvre au sein de l'administration.

Information et indicateurs

Une information et des indicateurs de meilleure qualité – en commençant par les indicateurs de l'apprentissage – sont essentiels à la création d'un espace politique favorable

à l'innovation et, par la suite, à l'utilisation de cet espace pour procéder à une amélioration constante de l'éducation. Comme cela a déjà été souligné, l'absence d'une bonne information sur l'apprentissage ne permet pas aux acteurs de juger la performance du système, de concevoir des politiques adaptées et de demander des comptes aux politiques et aux fonctionnaires. Ainsi, l'amélioration des indicateurs de l'apprentissage est cruciale pour attirer l'attention sur les problèmes et développer la volonté d'agir. Au début des années 2010 en Tanzanie, les piètres résultats enregistrés aux examens de fin d'études – ainsi que les résultats des évaluations citoyennes des acquis scolaires et des enquêtes sur la prestation de services au niveau des écoles, qui ont fait l'objet d'une large diffusion – ont incité les décideurs à entreprendre des réformes ambitieuses. En Allemagne, le choc provoqué par les résultats médiocres obtenus à la première évaluation du PISA en 2000 a conduit à des réformes qui se sont traduites par une amélioration à la fois des acquis et de l'équité scolaires.

Dans ce domaine, les efforts doivent aller au-delà de la simple évaluation de l'apprentissage, pour chercher également à en suivre les déterminants. Une bonne intelligence de ces déterminants peut donner lieu à des réformes qui s'attaquent aux causes profondes du problème, si le système tout entier est résolu à améliorer l'apprentissage. Prenons la question de la préparation de l'apprenant. Lorsque les indicateurs révèlent que les enfants pauvres accusent déjà un retard considérable au moment où ils commencent l'école primaire, cette constatation peut renforcer la volonté politique de développer l'éducation préscolaire dans les régions défavorisées, mais aussi de combattre le retard de croissance et sensibiliser les parents à l'éveil précoce des enfants. Lorsqu'il ressort des indicateurs que beaucoup d'enseignants n'ont pas une bonne maîtrise de ce que leurs élèves sont censés apprendre, cette constatation peut susciter des efforts visant à améliorer la qualité de la formation des enseignants¹¹⁴.

Bien entendu, les informations et les indicateurs peuvent aussi être fallacieux, dépourvus d'intérêts ou politiquement intenables ; d'où la nécessité de les concevoir et les utiliser judicieusement. Il se pourrait que certaines dimensions importantes des résultats que le système éducatif tente de promouvoir ne soient pas mesurées. Par exemple, l'objectif du Millénaire pour le développement lié à l'éducation primaire universelle à l'horizon 2015 comportait une cible cruciale, à savoir l'accès équitable, mais celle-ci ne représentait pas l'idée que beaucoup s'en faisaient : l'acquisition universelle de notions de base en écriture, lecture et calcul, sans parler d'autres compétences utiles à la vie courante. Un autre risque consiste à dénaturer les bons indicateurs en y associant des enjeux importants, si les bénéficiaires potentiels parviennent à les manipuler. Les systèmes auront ainsi besoin d'outils de mesure différents pour des objectifs différents¹¹⁵. Même si les indicateurs sont techniquement solides, ils peuvent se révéler politiquement intenables s'ils mettent en évidence un trop grand nombre de problèmes et ne donnent aucune raison d'espérer. Une façon de régler ce problème consiste à mettre l'accent non pas sur les niveaux d'apprentissage, qui peuvent être très bas, mais sur les progrès réalisés au fil du temps.

Coalitions et incitations

La mobilisation de tous ceux qui ont un intérêt dans l'apprentissage est une stratégie importante des efforts déployés pour améliorer les acquis scolaires. C'est ainsi que de nombreux pays ont recours à de larges consultations qui essaient d'amener tous les groupes d'intérêts à soutenir les changements proposés en matière de politique d'éducation. La Malaisie a utilisé un modèle de « laboratoire » pour former des coalitions d'acteurs et les associer à toutes les étapes de la réforme, de sa conception à sa mise en œuvre¹¹⁶. La mobilisation des citoyens au moyen de campagnes d'information et de communication régulières peut aussi constituer une stratégie intéressante. Au Pérou, les réformateurs au sein du gouvernement ont utilisé l'information sur les piétres résultats scolaires et la performance du système éducatif pour amener le public à soutenir des réformes visant à renforcer l'éthique de responsabilité chez les enseignants. Cette information a aussi suscité la réaction des milieux d'affaires, qui ont financé une campagne mettant en évidence l'importance d'une éducation de qualité au service de la croissance économique. Dans certaines régions du Pérou, les parents ont utilisé ce point d'entrée pour protester contre les grèves d'enseignants qui avaient perturbé la scolarité¹¹⁷. Un autre outil permettant de former des coalitions consiste à regrouper les réformes de sorte que chaque acteur réalise un de ses objectifs prioritaires. Par exemple, l'engagement à moderniser la formation professionnelle, une réforme qui pourrait immédiatement aider les employeurs, est de nature à faire adhérer ces derniers à des réformes plus étendues dans le secteur de l'éducation.

Dans la mesure du possible, une approche progressive et négociée en matière de réformes peut être un moyen efficace d'échapper à l'affrontement direct. Lorsque les acteurs du système conviennent de collaborer et de se faire confiance autour d'objectifs communs, la réforme a plus de chances d'aboutir. Au Chili, les négociations successives entre le gouvernement et le syndicat des enseignants ont permis de rallier un grand nombre d'acteurs autour d'une série de réformes qui aménageaient les conditions de travail des enseignants afin d'améliorer leur bien-être général, tout en associant plus étroitement leur rémunération et leur plan de carrière à la performance¹¹⁸. Plusieurs pays ont adopté une approche consistant à dédommager les acteurs à qui les réformes ne profiteraient pas. Dans d'autres cas, des réformes binaires ont été introduites pour mettre progressivement en œuvre des changements de façon à protéger les acteurs responsables de leurs effets – au Pérou et dans le District de Columbia aux États-Unis par exemple, les programmes de rémunération en fonction du rendement étaient au départ volontaire¹¹⁹.

L'établissement de partenariats solides entre les écoles et leurs communautés contribue aussi grandement à soutenir les réformes. Lorsque les incitations politiques et administratives en faveur des réformes sont insuffisantes, l'action locale peut s'y substituer. En Afrique du Sud, la situation politique et économique limite l'efficacité des efforts visant à améliorer le rendement scolaire. Pourtant, des progrès ont été réalisés au niveau local grâce à de solides partenariats entre les parents et les écoles¹²⁰. Même lorsque les incitations à l'amélioration de l'apprentissage sont bien plus étendues,

la participation des populations locales est importante et peut compléter les efforts déployés au niveau national ou infranational pour promouvoir le changement¹²¹.

Innovation et souplesse

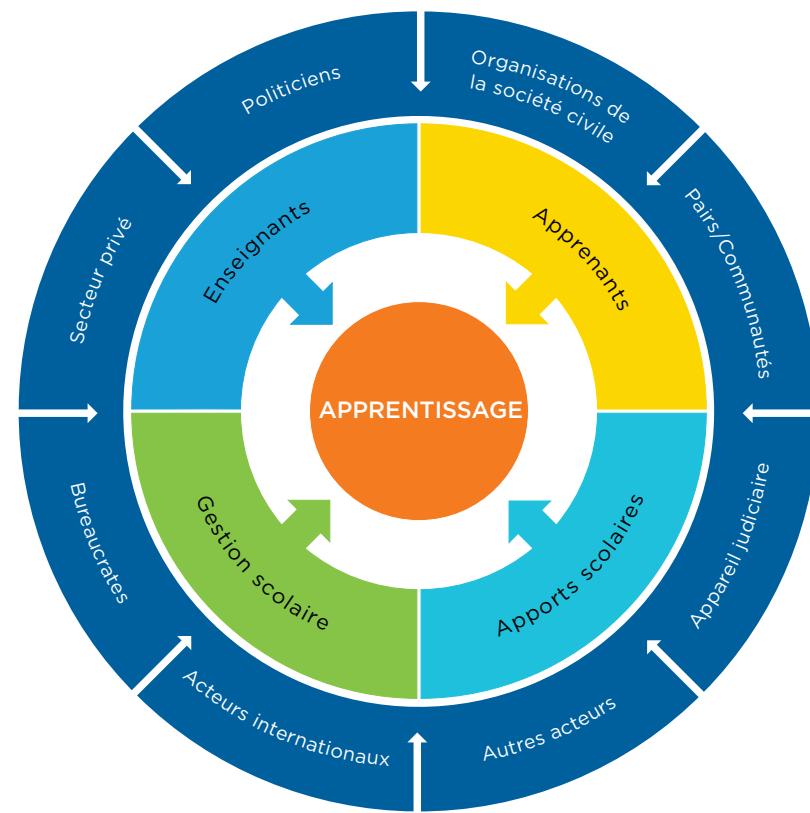
Pour élaborer des approches d'apprentissage efficaces et adaptées à leurs contextes, les systèmes éducatifs doivent encourager l'innovation et l'adaptation. Dans de nombreux systèmes, les écoles et autres établissements d'enseignement s'adaptent constamment à l'évolution de la situation. Grâce à ces adaptations, des solutions innovantes aux défis de l'éducation apparaissent souvent. Le fait d'explorer les éléments bien rodés de tel ou tel système peut révéler des approches technique et politiquement réalisables propres à pallier les problèmes rencontrés pour améliorer l'apprentissage. Par exemple, dans la province de Misiones en Argentine, alors que les abandons scolaires étaient monnaie courante, certaines écoles semblaient aller à contre-courant. Un examen plus attentif de ces « déviants positifs » a mis au jour des rapports enseignants-parents très différents. Lorsque d'autres écoles ont adopté l'approche plus constructive des relations parents-enseignants utilisée par les écoles à succès, leurs taux de décrochage scolaire ont sensiblement diminué¹²². Bien que se relevant d'une guerre civile, le Burundi a utilisé une approche adaptive pour trouver la bonne façon de mettre les manuels scolaires à la disposition des écoles. Il a ainsi ramené les délais de livraison qui étaient de plus d'un an à 60 jours, puis a reproduit cette approche dans d'autres domaines¹²³.

Les incitations sont importantes en ce qu'elles permettent de dire si les systèmes innovent et adoptent des solutions nouvelles à l'échelle. Les systèmes qui sont fermés, qui limitent l'autonomie des enseignants et des écoles, et qui jugent le rendement d'après le niveau de conformité aux règles qui régissent l'utilisation des ressources, laissent souvent peu de place à l'innovation. Par contre, des systèmes plus ouverts, qui accordent une plus grande attention à l'ensemble des résultats et récompensent les progrès réalisés dans l'amélioration de résultats, sont plus susceptibles de voir un surcroît d'innovation et la diffusion de nouvelles approches à tous les niveaux¹²⁴.

Pour faire la différence, de telles innovations doivent s'accompagner de bons indicateurs et de coalitions d'apprentissage au niveau du système. Sans ces deux ingrédients, toute amélioration apportée par l'innovation sera vraisemblablement de courte durée ou d'envergure limitée. Mais lorsqu'elle est soutenue, l'innovation peut créer un cercle vertueux à mesure que les systèmes franchissent les étapes suivantes :

- fixer l'apprentissage comme un objectif clair et le mesurer ;
- construire une coalition pour l'apprentissage qui ouvre l'espace politique à l'innovation et l'expérimentation ;
- innover et essayer les approches qui semblent les plus intéressantes pour le contexte, en s'appuyant sur des données factuelles et en se focalisant sur les aspects qui offrent les meilleures perspectives d'amélioration par rapport à la pratique actuelle ;
- utiliser les indicateurs de l'apprentissage, ainsi que d'autres éléments d'appréciation des prestations, pour déterminer si l'approche fonctionne ;

Figure 15 Cohérence du système et alignement sur l'apprentissage



Source : Équipe du *Rapport sur le développement dans le monde 2018*.

- développer ce qui marche et réduire ce qui ne marche pas, de façon à produire des résultats à court terme qui renforcent la détermination de la coalition en faveur l'apprentissage dans la durée ;
- recommencer.

Ce que l'on gagne à faire ce qui doit être fait, c'est un système dont les éléments sont cohérents et s'alignent tous sur l'apprentissage (figure 15).

Des ressources financières accrues peuvent être mobilisées pour soutenir cet objectif d'apprentissage pour tous si les principaux acteurs concernés montrent par leur manière d'agir qu'ils attachent du prix à l'apprentissage. Ce « si » a beaucoup d'importance parce que des niveaux accusés de dépenses publiques ne sont pas associés statistiquement à l'augmentation des taux de réussite ou même de scolarisation dans les pays caractérisés par une gouvernance déficiente¹²⁵. S'assurer que les élèves apprennent pose un défi encore plus grand, et il existe une faible corrélation entre les dépenses et l'apprentissage après la prise en compte du revenu national. Il est facile d'en comprendre les raisons au vu des nombreuses formes de déperdition des financements – l'argent n'atteint jamais l'école, ou il finance des apports qui n'ont aucune incidence sur la relation

enseignement-apprentissage, ou encore le système n'accorde pas la priorité à l'apprentissage des enfants et des jeunes défavorisés. Quand on dépense plus pour les activités ordinaires, cela ne peut aboutir qu'à des résultats tout aussi ordinaires. Mais lorsque les pays s'attaquent sérieusement aux facteurs qui empêchent de traduire l'objectif d'apprentissage pour tous dans les faits, dépenser pour l'éducation devient un investissement capital pour le développement, en particulier dans les pays où les dépenses globales sont faibles, comme le soulignent d'importantes études effectuées récemment sur l'éducation dans le monde¹²⁶. Si un plus grand nombre d'enfants reste à l'école et apprend plus longtemps, on aura certainement besoin d'accroître les crédits budgétaires consacrés à l'éducation. Un surcroît de financements intérieurs ou extérieurs peut aider les pays à échapper au piège du faible niveau des acquis scolaires, s'ils sont disposés à prendre les autres mesures nécessaires énoncées dans le présent rapport.

Implications pour les acteurs externes

Les acteurs externes peuvent appuyer les stratégies tendant à ouvrir l'espace politique et technique à l'apprentissage. Par exemple, dans le domaine de l'information et des indicateurs, les acteurs internationaux peuvent

financer la participation à des évaluations d'envergure régionale (comme celle du PASEC en Afrique de l'Ouest ou du LLECE en Amérique latine) ou mondiale (PISA ou TIMSS) pour mettre les défis en lumière et susciter une dynamique réformiste au niveau national. Ils peuvent également mettre au point des outils de suivi des déterminants immédiats de l'apprentissage pour soutenir les boucles de rétroaction. Le financement intérieur représente généralement l'essentiel des fonds alloués à l'éducation, si bien que pour les acteurs internationaux, un bon point d'entrée à effet de levier consisterait à financer une meilleure information dans l'optique de rendre la dépense intérieure plus efficace. Dans le domaine de l'innovation et de l'expérimentation, des bailleurs extérieurs tels que la Banque mondiale peuvent offrir des financements axés sur les résultats qui laissent aux pays une plus grande marge de manœuvre pour innover et reproduire les approches qui leur permettront d'améliorer leurs résultats.

Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation

En montrant qu'ils attachent vraiment du prix à l'apprentissage, les pays peuvent réaliser pleinement la promesse de l'éducation. En plus d'être un droit fondamental, si elle est fournie de façon satisfaisante, l'éducation améliore les résultats sociaux dans de nombreux domaines de la vie. Pour les particuliers et les familles, elle renforce le capital humain, améliore les possibilités économiques, favorise la santé et accroît la capacité de faire des choix judicieux. Pour la société, elle élargit les possibilités économiques, favorise la mobilité sociale et améliore l'efficacité des institutions. En ce qui concerne l'évaluation de ces avantages, ce n'est que récemment que la recherche s'est penchée sur la distinction entre la formation scolaire et l'apprentissage. Mais des études confirment l'intuition selon laquelle ces avantages sont souvent fonction des compétences que les élèves acquièrent, et pas seulement du nombre d'années passées sur les bancs. Les économies où les compétences sont d'un niveau plus élevé connaissent une croissance plus rapide que celles où les populations sont instruites, mais possèdent des compétences médiocres ; des taux d'alphabétisation élevés supposent de meilleures connaissances financières et un meilleur état de santé, au-delà des effets de la formation scolaire ; et les enfants pauvres sont plus susceptibles de s'élever dans l'échelle de répartition du revenu quand ils grandissent dans des communautés présentant de meilleurs résultats d'apprentissage.

Il ne sera pas facile d'accorder à l'apprentissage la place qu'il mérite. Il est déjà assez difficile de déterminer, sur le plan technique, ce qui favorisera l'apprentissage au niveau de l'élève et de l'école dans tel ou tel contexte, à plus forte raison s'attaquer aux défis politiques et techniques que pose le travail à l'échelle. De nombreux pays aux prises avec la crise de l'apprentissage peuvent être tentés de continuer comme si de rien n'était. En effet, à mesure que les ménages sortent de la pauvreté et que l'école dispose de meilleures installations, de plus de matériel et d'enseignants mieux formés, il devrait s'ensuivre de meilleurs résultats d'apprentissage.

Mais l'attentisme face à la crise de l'apprentissage n'est pas une stratégie gagnante. Même s'il existe une certaine corrélation entre le revenu national et l'apprentissage à des niveaux de développement plus bas, des revenus plus élevés ne donnent pas invariablement lieu à de meilleurs résultats scolaires. Et si tant est que le développement permet d'assurer un meilleur apprentissage et d'acquérir de meilleures compétences, c'est en partie parce qu'il s'accompagne d'une volonté de dénouer les impasses politiques et de résoudre les problèmes de gouvernance qui entravent l'apprentissage. En fin de compte, ces défis ne sont pas évitables. Qui plus est, il n'est pas nécessaire d'attendre l'apprentissage. À chaque niveau de revenu, il y a des pays qui non seulement sont mieux notés que d'autres dans les évaluations internationales, mais aussi et plus important encore, qui montrent, par la qualité de leurs systèmes éducatifs et par les politiques qu'ils élaborent, à quel point ils sont attachés à l'apprentissage.

Le travail de demain attachera du prix à l'apprentissage. L'évolution rapide de la technologie a largement transformé la nature du travail, ce qui a conduit certains à qualifier cette nouvelle ère de « Deuxième âge de la machine » ou de « Quatrième révolution industrielle ». Dans les versions extrêmes de cette vision, tous les emplois, à quelques exceptions près, pourraient disparaître, entraînant une dévaluation des compétences pour la plupart des gens. Mais ces changements sisiques annoncés n'ont pas encore touché les pays riches, encore moins les pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire. Qui plus est, quelle que soit la façon dont la demande de compétences change, à l'avenir, les gens auront besoin d'une solide base de compétences et de connaissances essentielles. En tout état de cause, des mutations rapides vont accroître la nécessité d'apprendre à apprendre, ce pour quoi l'individu aura besoin des compétences de base qui permettent de prendre toute la mesure d'une nouvelle situation, d'adapter sa façon de penser, et de savoir où trouver l'information et comment lui donner un sens.

Les pays ont déjà fait un début formidable en envoyant un si grand nombre d'enfants et de jeunes à l'école. Il est temps de réaliser la promesse de l'éducation en accélérant l'apprentissage. Une véritable éducation — celle qui encourage l'apprentissage — est un outil de promotion de la prospérité partagée et de l'élimination de la pauvreté. Ce type d'éducation profitera à beaucoup de personnes : les enfants et les familles dont l'expérience scolaire positive rétablira la confiance qu'ils ont à l'égard de l'État et la société, au lieu de l'éroder ; les jeunes qui possèdent les compétences recherchées par les employeurs ; les enseignants qui peuvent répondre à leur vocation professionnelle plutôt qu'à des revendications politiques ; les travailleurs adultes qui ont appris à apprendre, ce qui les a préparés à des mutations économiques et sociales imprévisibles ; et les citoyens qui possèdent des valeurs et des capacités intellectuelles leur permettant de contribuer à la vie civique et à la cohésion sociale.

Notes

1. Uwezo (2014). Dans tous les pays, le test a été administré en anglais. Au Kenya et en Tanzanie, il a également été administré en swahili, la note la plus élevée (en anglais ou en swahili) ayant été utilisée pour l'évaluation de la compétence. L'anglais est la langue officielle d'enseignement au Kenya et en Ouganda.
2. ASER Centre (2017).
3. Calculs effectués par l'équipe du *Rapport sur le développement dans le monde 2018* à partir de données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), 2015 (OCDE, 2016).
4. Calculs effectués par l'équipe du *Rapport sur le développement dans le monde 2018* à partir de données de la troisième étude régionale comparative et explicative (TERCE), 2012 (UNESCO, 2013).
5. UNESCO (2016).
6. World Bank (2011).
7. Barro et Lee (2013).
8. Pritchett (2013).
9. Pritchett (2013).
10. Gove et Cvelich (2011).
11. Crouch (2006).
12. Castillo et al. (2011).
13. ASER Pakistan (2015a, 2015b).
14. Résultats des évaluations réalisées en 2007 par le Consortium d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est pour le suivi de la qualité de l'éducation (SACMEQ) pour les élèves de sixième année du primaire dans 15 pays (Hungi et al. 2010).
15. Résultats des évaluations réalisées en 2014 par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemén (PASEC) pour les élèves de sixième année du primaire dans dix pays francophones (PASEC, 2015).
16. ASER Centre (2017).
17. RTI International (2009).
18. World Bank (2016b).
19. Muralidharan et Zieleniak (2013).
20. Spaull et Kotze (2015).
21. Singh (2015).
22. Le seuil minimal de compétence désigne un écart type en dessous de la moyenne des notes d'évaluation harmonisées.
23. Ces chiffres sont obtenus à partir d'informations tirées de la base de données de la Banque mondiale intitulée *A Global Data Set on Education Quality* (2017), qui ont été mises à la disposition de l'équipe du *Rapport sur le développement dans le monde 2018* par Nadir Altinok, Noam Angrist et Harry Anthony Patrinos. La Chine et l'Inde n'ont pas été prises en compte dans le calcul des moyennes par manque de données.
24. UNESCO (2016).
25. UIS et EFA (2015).
26. Banerjee, Jacob et Kremer (2000) ; Hanushek et Woessmann (2008) ; Rivkin, Hanushek et Kain (2005).
27. Alderman, Orazem et Paterno (2001) ; Andrabi, Das et Khwaja (2008) ; Farah (1996) ; Kingdon (1996) ; Orazem (2000) ; Tooley et Dixon (2007).
28. Hanushek, Lavy et Hitomi (2008).
29. Enquêtes du programme STEP (World Bank, 2014).
30. Lupien et al. (2000) ; McCoy et al. (2016) ; Walker et al. (2007).
31. Coe et Lubach (2007) ; Garner et al. (2012) ; Nelson (2016).
32. Black et al. (2017). Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS), le terme *retard de croissance* désigne une taille pour l'âge inférieure de deux écarts types à la médiane des normes de croissance pour une population de référence saine.
33. Paxson et Schady (2007) ; Schady et al. (2015).
34. Hanushek (1992) ; Rockoff (2004).
35. Bau et Das (2017).
36. Bruns et Luque (2015).
37. UIS (2006).
38. Chang et al. (2013).
39. Abadzi (2009) ; EQUIP2 (2010).
40. Bold et al. (2017).
41. Hanushek (1995) ; Mingat et Tan (1998) ; Tan et Mingat (1992) ; Wolf (2004).
42. Glewwe et al. (2011) ; Hanushek (1986) ; Kremer (1995).
43. Sabarwal, Evans et Marshak (2014).
44. Lavinas et Veiga (2013).
45. Robinson, Lloyd et Rowe (2008) ; Waters, Marzano et McNulty (2003).
46. Bloom et al. (2015). Les domaines couverts sont les opérations, le suivi, la définition des objectifs et la gestion des ressources humaines.
47. Bruns, Filmer et Patrinos (2011) ; Orazem, Glewwe et Patrinos (2007) ; World Bank (2003).
48. Données tirées de l'outil de compilation des statistiques des enquêtes démographiques et sanitaires de l'USAID à l'adresse <http://www.statcompiler.com/en/>.
49. Park (2016).
50. Todd et Mason (2005).
51. Chisholm et Leyendecker (2008).
52. World Bank (2003).
53. Andrews, Pritchett, et Woolcock (2017).
54. Grindle (2004).
55. Evans et Yuan (2017).
56. L'équipe remercie Kai-Ming Cheng d'avoir suggéré cette formule.
57. Dweck (2008).
58. Save the Children (2013).
59. Guilfoyle (2006).
60. Jacob (2005).
61. Fausset (2014).
62. UIS (2016).
63. OECD (2011).
64. Jacob (2007).
65. Solano-Flores, Contreras-Niño et Backhoff Escudero (2005).
66. Muralidharan et Sundararaman (2011).
67. De Smedt (2014) ; Insel et Landis (2013) ; Kuhl (2010).
68. Dua et al. (2016).
69. Evans et Popova (2016).
70. Gertler et others (2014).
71. Calculs effectués pour le *Rapport sur le développement dans le monde 2018*. Voir Evans et Yuan (2017).
72. Pritchett et Sandefur (2013).
73. Deaton et Cartwright (2016).
74. Romer (2015).
75. Duflo, Hanna et Ryan (2012) ; Muralidharan et Sundararaman (2011).
76. Das et al. (2013).

77. Ces données proviennent de pays comme les États-Unis d'Amérique, l'Argentine, le Bangladesh, la Chine et l'Ouganda (Berlinski, olive et Gertler, 2008 ; Engle et al., 2011).
78. Berlinski et Schady (2015) ; Bernal et al. (2016) ; Grantham-McGregor et al. (2014).
79. Baird et al. (2014) ; Fiszbein et Schady (2009) ; Morgan, Petrosino et Fronius (2012).
80. Snistveit et al. (2016).
81. Blimp (2014) ; Kremer, Miguel et Thornton (2009). Les incitations financières directes ont moins de succès dans les pays à revenu élevé (Fryer, 2011), bien que d'autres modèles accordant des incitations dès la fin du test aient bien fonctionné (Levitt et al., 2016).
82. Barrera-Osorio et Filmer (2013).
83. Avitable et de Hoyos (2015) ; Nguyen (2008).
84. ILO (2015).
85. Bragg (2014).
86. Calcagno et Long (2008) ; Martorell et McFarlin Jr. (2011) ; Scott-Clayton et Rodriguez (2014).
87. Tandon et Fukao (2015) ; World Bank (2013, 2016 a).
88. Layton (2015).
89. Bruns et Luque (2015) ; Mulkeen (2010).
90. Darling-Hammond et al. (2009).
91. Lauwerier et Akkari (2015).
92. Banerjee et al. (2007) ; Conn (2017).
93. Abadzi et Llambiri (2011) ; Ciaccio (2004) ; Leder (1987).
94. Banerjee et al. (2016), Pritchett et Beatty (2015).
95. Banerjee et al. (2007) ; Duflo, Dupas et Kremer (2011) ; Kiessel et Duflo (2014) ; Muralidharan, Singh et Ganimian (2016).
96. Andrabí, Das et Khwaja (2015) ; de Hoyos, García-Moreno et Patrinos (2017).
97. Snistveit et al. (2016).
98. Linden (2008).
99. Piper et al. (2015).
100. Barrera-Osorio et Linden (2009).
101. Glewwe, Kremer et Moulin (2009) ; Sabarwal, Evans et Marshak (2014).
102. McEwan (2015).
103. Muralidharan, Singh et Ganimian (2016).
104. Cristia et al. (2012), De Melo, Machado et Miranda (2014). Dans le cas de l'Uruguay, l'évaluation couvre les impacts en mathématiques et en lecture au cours des premières années du programme, alors que son objectif principal était de fournir du matériel et de la connectivité pour les écoles. Le programme a évolué depuis lors pour ajouter la formation aux TIC pour les enseignants et la technologie éducative adaptative, et de nouvelles évaluations devraient être publiées fin 2017.
105. Lavinas et Veiga (2013).
106. Fryer (2017).
107. Bloom et al. (2015).
108. Bruns, Filmer et Patrinos (2011).
109. Pradhan et al. (2014).
110. Bouguen et al. (2013).
111. Bold et al. (2013).
112. Chang et al. (2013) ; de Ree et al. (2015).
113. Liang, Kidwai et Zhang (2016).
114. Au Mozambique par exemple, après que les indicateurs de prestation de services de la Banque mondiale ont révélé un très faible niveau de connaissances et des niveaux très élevés d'absentéisme chez les enseignants (résultats relayés par les médias locaux), le gouvernement a mis en place un programme (finalement appuyé par un prêt de la Banque mondiale) pour faire face à ces problèmes.
115. Neal (2013).
116. World Bank (2017).
117. Bruns et Luque (2015).
118. Mizala et Schneider (2014) ; Wales, Ali et Nicolai (2014).
119. Birnbaum (2010) ; Bruns et Luque (2015).
120. Levy et al. (2016).
121. Mansuri et Rao (2013).
122. Green (2016), Pascale, Sternin et Sternin, (2010).
123. Campos, Randrianarivo et Winning (2015).
124. Andrews, Pritchett et Woolcock (2013).
125. Rajkumar et Swaroop (2008) ; Suryadarma (2012).
126. Voir en particulier le rapport de la Commission de l'éducation (2016) qui souligne le rôle important des finances à l'appui des réformes.

Bibliographie

- Abadzi, Helen. 2009. "Instructional Time Loss in Developing Countries: Concepts, Measurement, and Implications." *World Bank Research Observer* 24 (2): 267–90.
- Abadzi, Helen, and Stavri Llambiri. 2011. "Selective Teacher Attention in Lower-Income Countries: A Phenomenon Linked to Dropout and Illiteracy?" *Prospects* 41 (4): 491–506.
- Alderman, Harold, Peter F. Orazem, and Elizabeth M. Paterno. 2001. "School Quality, School Cost, and the Public/Private School Choices of Low-Income Households in Pakistan." *Journal of Human Resources* 36 (2): 304–26.
- Andrabí, Tahir, Jishnu Das, and Asim Ijaz Khwaja. 2008. "A Dime a Day: The Possibilities and Limits of Private Schooling in Pakistan." *Comparative Education Review* 52 (3): 329–55.
- . 2015. "Report Cards: The Impact of Providing School and Child Test Scores on Educational Markets." Policy Research Working Paper 7226, World Bank, Washington, DC.
- Andrews, Matt, Lant Pritchett, and Michael Woolcock. 2013. "Escaping Capability Traps through Problem Driven Iterative Adaptation (PDIA)." *World Development* 51: 234–44.
- . 2017. *Building State Capability: Evidence, Analysis, Action*. New York: Oxford University Press.
- ASER Centre. 2017. *Annual Status of Education Report (Rural)* 2016. New Delhi: ASER Centre. http://img.asercentre.org/docs/Publications/ASER%20Reports/ASER%202016/aser_2016.pdf.
- ASER Pakistan. 2015a. "Annual Status of Education Report: ASER Pakistan 2015 National (Rural)." Lahore, Pakistan: South Asian Forum for Education Development.
- . 2015b. "Annual Status of Education Report: ASER Pakistan 2015 National (Urban)." Lahore, Pakistan: South Asian Forum for Education Development.
- Avitable, Ciro, and Rafael E. de Hoyos. 2015. "The Heterogeneous Effect of Information on Student Performance: Evidence from a Randomized Control Trial in Mexico."

- Policy Research Working Paper 7422, World Bank, Washington, DC.
- Baird, Sarah Jane, Francisco H. G. Ferreira, Berk Özler, and Michael Woolcock. 2014. "Conditional, Unconditional and Everything in Between: A Systematic Review of the Effects of Cash Transfer Programmes on Schooling Outcomes." *Journal of Development Effectiveness* 6 (1): 1–43.
- Banerjee, Abhijit Vinayak, Rukmini Banerji, James Berry, Esther Duflo, Harini Kannan, Shobhini Mukherji, Marc Shotland, et al. 2016. "Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations of 'Teaching at the Right Level' in India." NBER Working Paper 22746, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Banerjee, Abhijit Vinayak, Shawn Cole, Esther Duflo, and Leigh Linden. 2007. "Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India." *Quarterly Journal of Economics* 122 (3): 1235–64.
- Banerjee, Abhijit Vinayak, Suraj Jacob, and Michael Kremer. 2000. "Promoting School Participation in Rural Rajasthan: Results from Some Prospective Trials." With Jenny Lanjouw and Peter Lanjouw. Working paper, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.
- Barrera-Osorio, Felipe, and Deon Filmer. 2013. "Incentivizing Schooling for Learning: Evidence on the Impact of Alternative Targeting Approaches." Policy Research Working Paper 6541, World Bank, Washington, DC.
- Barrera-Osorio, Felipe, and Leigh L. Linden. 2009. "The Use and Misuse of Computers in Education: Evidence from a Randomized Experiment in Colombia." Policy Research Working Paper 4836, World Bank, Washington, DC.
- Barro, Robert J., and Jong Wha Lee. 2013. "A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950–2010." *Journal of Development Economics* 104: 184–98.
- Bau, Natalie, and Jishnu Das. 2017. "The Misallocation of Pay and Productivity in the Public Sector: Evidence from the Labor Market for Teachers." Policy Research Working Paper 8050, World Bank, Washington, DC.
- Berlinski, Samuel, Sebastian Galiani, and Paul J. Gertler. 2008. "The Effect of Pre-primary Education on Primary School Performance." *Journal of Public Economics* 93 (1–2): 219–34.
- Berlinski, Samuel, and Norbert R. Schady, eds. 2015. *The Early Years: Child Well-Being and the Role of Public Policy*. Development in the Americas Series. Washington, DC: Inter-American Development Bank; New York: Palgrave Macmillan.
- Bernal, Raquel, Orazio Pietro Attanasio, Ximena Peña, and Marcos Vera-Hernández. 2016. "The Effects of the Transition from Home-Based Community Nurseries to Child-Care Centers on Children in Colombia." Working paper, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Birnbaum, Michael. 2010. "D.C. Schools Unveil Teacher-Pay Bonus Plan." *Washington Post*, September 12. <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/09/10/AR2010091006604.html>.
- Black, Maureen M., Susan P. Walker, Lia C. H. Fernald, Christopher T. Andersen, Ann M. DiGirolamo, Chunling Lu, Dana C. McCoy, et al. 2017. "Early Childhood Development Coming of Age: Science through the Life Course." *Lancet* 389 (10064): 77–90.
- Blimpo, Moussa P. 2014. "Team Incentives for Education in Developing Countries: A Randomized Field Experiment in Benin." *American Economic Journal: Applied Economics* 6 (4): 90–109.
- Bloom, Nicholas, Renata Lemos, Raffaella Sadun, Daniela Scur, and John Van Reenen. 2014. "JEEA-FBBVA Lecture 2013: The New Empirical Economics of Management." *Journal of the European Economic Association* 12 (4): 835–76.
- Bloom, Nicholas, Renata Lemos, Raffaella Sadun, and John Van Reenen. 2015. "Does Management Matter in Schools?" *Economic Journal* 125 (584): 647–74.
- Bold, Tessa, Deon Filmer, Gayle Martin, Ezequiel Molina, Brian Stacy, Christophe Rockmore, Jakob Svensson, et al. 2017. "What Do Teachers Know and Do? Does It Matter? Evidence from Primary Schools in Africa." Policy Research Working Paper 7956, World Bank, Washington, DC.
- Bold, Tessa, Mwangi Kimenyi, Germano Mwabu, Alice Ng'ang'a, and Justin Sandefur. 2013. "Scaling Up What Works: Experimental Evidence on External Validity in Kenyan Education." Working Paper 321, Center for Global Development, Washington, DC.
- Bouguen, Adrien, Deon Filmer, Karen Macours, and Sophie Naudeau. 2013. "Impact Evaluation of Three Types of Early Childhood Development Interventions in Cambodia." Policy Research Working Paper 6540, World Bank, Washington, DC.
- Bragg, Debra D. 2014. "Career Pathways in Disparate Industry Sectors to Serve Underserved Populations." Paper presented at American Educational Research Association conference, Philadelphia, April 5.
- Bruns, Barbara, Deon Filmer, and Harry Anthony Patrinos. 2011. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Human Development Perspectives Series. Washington, DC: World Bank.
- Bruns, Barbara, and Javier Luque. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. With Soledad De Gregorio, David K. Evans, Marco Fernández, Martin Moreno, Jessica Rodriguez, Guillermo Toral, and Noah Yarrow. Latin American Development Forum Series. Washington, DC: World Bank.
- Calcagno, Juan Carlos, and Bridget Terry Long. 2008. "The Impact of Postsecondary Remediation Using a Regression Discontinuity Approach: Addressing Endogenous Sorting and Noncompliance." NBER Working Paper 14194, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Campos, Jose Edgardo, Benjamina Randrianarivelo, and Kay Winning. 2015. "Escaping the 'Capability Trap': Turning 'Small' Development into 'Big' Development." *International Public Management Review* 16 (1): 99–131.
- Castillo, Melba, Vanesa Castro, José Ramón Laguna, and Josefina Vijil. 2011. *Informe de Resultados: EGMS Nicaragua*. Research Triangle Park, NC: Centro de Investigación y Acción Educativa Social and RTI International. <https://shared.rti.org/content/informe-de-resultados-egms-nicaragua>.

- Chang, Mae Chu, Sheldon Shaeffer, Samer Al-Samarrai, Andrew B. Ragatz, Joppe De Ree, and Ritchie Stevenson. 2013. *Teacher Reform in Indonesia: The Role of Politics and Evidence in Policy Making*. Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.
- Chisholm, Linda, and Ramon Leyendecker. 2008. "Curriculum Reform in Post-1990s Sub-Saharan Africa." *International Journal of Educational Development* 28 (2): 195–205.
- Ciaccio, Joseph. 2004. *Totally Positive Teaching: A Five-Stage Approach to Energizing Students and Teachers*. Alexandria, VA: ASCD.
- Coe, Christopher L., and Gabrielle R. Lubach. 2007. "Mother-Infant Interactions and the Development of Immunity from Conception through Weaning." In *Psychoneuroimmunology*, edited by Robert Ader, 455–74. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Conn, Katharine M. 2017. "Identifying Effective Education Interventions in Sub-Saharan Africa: A Meta-Analysis of Impact Evaluations." *Review of Educational Research* (May 26). <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654317712025>.
- Cristia, Julián P., Pablo Ibarrarán, Santiago Cueto, Ana Santiago, and Eugenio Severín. 2012. "Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop Per Child Program." IZA Discussion Paper 6401, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.
- Crouch, Luis. 2006. "Education Sector: Standards, Accountability, and Support." In *A New Social Contract for Peru: An Agenda for Improving Education, Health Care, and the Social Safety Net*, edited by Daniel Cotlear, 71–106. World Bank Country Study Series. Washington, DC: World Bank.
- Darling-Hammond, Linda, Ruth Chung Wei, Alethea Andree, Nikole Richardson, and Stelios Orphanos. 2009. "Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad." National Staff Development Council, Dallas.
- Das, Jishnu, Stefan Dercon, James Habyarimana, Pramila Krishnan, Karthik Muralidharan, and Venkatesh Sundaram. 2013. "School Inputs, Household Substitution, and Test Scores." *American Economic Journal: Applied Economics* 5 (2): 29–57.
- Deaton, Angus S., and Nancy Cartwright. 2016. "Understanding and Misunderstanding Randomized Controlled Trials." NBER Working Paper 22595, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- de Hoyos, Rafael E., Vicente A. García-Moreno, and Harry Anthony Patrinos. 2017. "The Impact of an Accountability Intervention with Diagnostic Feedback: Evidence from Mexico." *Economics of Education Review* 58: 123–40.
- De Melo, Gioia, Alina Machado, and Alfonso Miranda. 2014. "The Impact of a One Laptop Per Child Program on Learning: Evidence from Uruguay." IZA Discussion Paper 8489, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.
- de Ree, Joppe, Karthik Muralidharan, Menno Pradhan, and Halsey Rogers. 2015. "Double for Nothing? Experimental Evidence on the Impact of an Unconditional Teacher Salary Increase on Student Performance in Indonesia." NBER Working Paper 21806, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- De Smedt, Bert. 2014. "Advances in the Use of Neuroscience Methods in Research on Learning and Instruction." *Frontline Learning Research* 2 (4): 7–14.
- Dua, Tarun, Mark Tomlinson, Elizabeth Tablante, Pia Britto, Aisha Yousafzai, Bernadette Daelmans, and Gary L. Darmstadt. 2016. "Global Research Priorities to Accelerate Early Child Development in the Sustainable Development Era." *Lancet Global Health* 4 (12): e887–e889.
- Duflo, Esther, Pascaline Dupas, and Michael Kremer. 2011. "Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya." *American Economic Review* 101 (5): 1739–74.
- Duflo, Esther, Rema Hanna, and Stephen P. Ryan. 2012. "Incentives Work: Getting Teachers to Come to School." *American Economic Review* 102 (4): 1241–78.
- Dweck, Carol S. 2008. *Mindset, the New Psychology of Success: How We Can Learn to Fulfill Our Potential*. New York: Ballantine Books.
- Education Commission. 2016. *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World*. New York: International Commission on Financing Global Education Opportunity.
- Engle, Patrice L., Lia C. H. Fernald, Harold Alderman, Jere Behrman, Chloe O'Gara, Aisha Yousafzai, Meena Cabral de Mello, et al. 2011. "Strategies for Reducing Inequalities and Improving Developmental Outcomes for Young Children in Low-Income and Middle-Income Countries." *Lancet* 378 (9799): 1339–53.
- EQUIP2 (Educational Quality Improvement Program 2). 2010. "Using Opportunity to Learn and Early Grade Reading Fluency to Measure School Effectiveness in Ethiopia, Guatemala, Honduras, and Nepal." Working paper, Educational Policy, Systems Development, and Management, U.S. Agency for International Development, Washington, DC.
- Evans, David K., and Anna Popova. 2016. "What Really Works to Improve Learning in Developing Countries? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews." *World Bank Research Observer* 31 (2): 242–70.
- Evans, David K., and Fei Yuan. 2017. "Economic Returns to Interventions That Increase Learning." Background paper, *World Development Report 2018*, World Bank, Washington, DC.
- Farah, I. 1996. "Road to Success: Self-Sustaining Primary School Change in Rural Pakistan." With T. Mahmood, Amna, R. Jaffar, F. Ashams, P. Iqbal, S. Khanam, Z. Shah, and N. Gul-Mastoi. Institute for Educational Development, Aga Khan University, Karachi, Pakistan.
- Fausset, Richard. 2014. "Trial Opens in Atlanta School Cheating Scandal." *New York Times*, September 29. https://www.nytimes.com/2014/09/30/us/racketeering-trial-opens-in-altanta-schools-cheating-scandal.html?_r=1.
- Filmer, Deon. 2016. "Educational Attainment and Enrollment around the World: An International Database." World Bank, Washington, DC. <http://go.worldbank.org/3GEREWJoEo>.
- Fiszbein, Ariel, and Norbert R. Schady. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. With Francisco H. G. Ferreira, Margaret Grosh, Niall Keleher, Pedro Olinto, and Emmanuel Skoufias. World Bank Policy Research Report. Washington, DC: World Bank.

- Fryer, Roland G., Jr. 2011. "Financial Incentives and Student Achievement: Evidence from Randomized Trials." *Quarterly Journal of Economics* 126 (4): 1755–98.
- . 2017. "Management and Student Achievement: Evidence from a Randomized Field Experiment." Working paper, Harvard University, Cambridge, MA.
- Garner, Andrew S., Jack P. Shonkoff, Benjamin S. Siegel, Mary I. Dobbins, Marian F. Earls, Laura McGuinn, John Pascoe, et al. 2012. "Early Childhood Adversity, Toxic Stress, and the Role of the Pediatrician: Translating Developmental Science into Lifelong Health." *Pediatrics* 129 (1): e224-e231.
- Gertler, Paul J., James J. Heckman, Rodrigo Pinto, Arianna Zanolini, Christel Vermeersch, Susan Walker, Susan M. Chang, et al. 2014. "Labor Market Returns to an Early Childhood Stimulation Intervention in Jamaica." *Science* 344 (6187): 998–1001.
- Glewwe, Paul W., Eric A. Hanushek, Sarah D. Humpage, and Renato Ravina. 2011. "School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010." NBER Working Paper 17554, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Glewwe, Paul W., Michael Kremer, and Sylvie Moulin. 2009. "Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya." *American Economic Journal: Applied Economics* 1 (1): 112–35.
- Gove, Amber, and Peter Cvelich. 2011. "Early Reading, Igniting Education for All: A Report by the Early Grade Learning Community of Practice." Rev. ed. Research Triangle Park, NC: Research Triangle Institute.
- Grantham-McGregor, Sally M., Lia C. H. Fernald, Rose M. C. Kagawa, and Susan Walker. 2014. "Effects of Integrated Child Development and Nutrition Interventions on Child Development and Nutritional Status." *Annals of the New York Academy of Sciences* 1308 (1): 11–32.
- Green, Duncan. 2016. *How Change Happens*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Grindle, Merilee Serrill. 2004. *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Guilfoyle, Christy. 2006. "NCLB: Is There Life Beyond Testing?" *Educational Leadership* 64 (3): 8–13.
- Hanushek, Eric A. 1986. "The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools." *Journal of Economic Literature* 24 (3): 1141–77.
- . 1992. "The Trade-Off between Child Quantity and Quality." *Journal of Political Economy* 100 (1): 84–117.
- . 1995. "Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries." *World Bank Research Observer* 10 (2): 227–46.
- Hanushek, Eric A., Victor Lavy, and Kohtaro Hitomi. 2008. "Do Students Care about School Quality? Determinants of Dropout Behavior in Developing Countries." *Journal of Human Capital* 2 (1): 69–105.
- Hanushek, Eric A., and Ludger Woessmann. 2008. "The Role of Cognitive Skills in Economic Development." *Journal of Economic Literature* 46 (3): 607–68.
- Hungi, Njora, Demus Makwua, Kenneth Norman Ross, Mioko Saito, Stéphanie Dolata, Frank Van Cappelle, Laura Paviot, et al. 2010. "SACMEQ III Project Results: Pupil Achievement Levels in Reading and Mathematics." Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality, Paris.
- ILO (International Labor Organization). 2015. "Global Employment Trends for Youth 2015: Scaling Up Investments in Decent Jobs for Youth." ILO, Geneva.
- Insel, Thomas R., and Story C. Landis. 2013. "Twenty-Five Years of Progress: The View from Nimb and Ninds." *Neuron* 80 (3): 561–67.
- Jacob, Brian A. 2005. "Accountability, Incentives, and Behavior: The Impact of High-Stakes Testing in the Chicago Public Schools." *Journal of Public Economics* 89 (5): 761–96.
- . 2007. "Test-Based Accountability and Student Achievement: An Investigation of Differential Performance on NAEP and State Assessments." NBER Working Paper 12817, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Kiessel, Jessica, and Annie Duflo. 2014. "Cost Effectiveness Report: Teacher Community Assistant Initiative (TCAI)." IPA Brief (March 26), Innovation for Poverty Action, New Haven, CT.
- Kingdon, Geeta. 1996. "The Quality and Efficiency of Private and Public Education: A Case-Study of Urban India." *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 58 (1): 57–82.
- Kremer, Michael R. 1995. "Research on Schooling: What We Know and What We Don't, a Comment on Hanushek." *World Bank Research Observer* 10 (2): 247–54.
- Kremer, Michael R., Edward Miguel, and Rebecca Thornton. 2009. "Incentives to Learn." *Review of Economics and Statistics* 91 (3): 437–56.
- Kuhl, Patricia K. 2010. "Brain Mechanisms in Early Language Acquisition." *Neuron* 67 (5): 713–27.
- Lauwerier, Thibaut, and Abdeljalil Akkari. 2015. "Teachers and the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa." ERF Working Paper 11, Education Research and Foresight, Paris.
- Lavinas, Lena, and Alinne Veiga. 2013. "Brazil's One Laptop Per Child Program: Impact Evaluation and Implementation Assessment." *Cadernos de Pesquisa* 43 (149).
- Layout, Lyndsey. 2015. "Study: Billions of Dollars in Annual Teacher Training Is Largely a Waste." *Washington Post*, August 4. https://www.washingtonpost.com/local/education/study-billions-of-dollars-in-annual-teacher-training-is-largely-a-waste/2015/08/03/c4e1f322-39ff-11e5-9c2d-ed991d848c48_story.html.
- Leder, Gilah C. 1987. "Teacher Student Interaction: A Case Study." *Educational Studies in Mathematics* 18 (3): 255–71.
- Lemos, Renata, and Daniela Scur. 2016. "Developing Management: An Expanded Evaluation Tool for Developing Countries." RISE Working Paper 16/007, Research on Improving Systems of Education, Blavatnik School of Government, Oxford University, Oxford, U.K.
- Levitt, Steven D., John A. List, Susanne Neckermann, and Sally Sadoff. 2016. "The Behavioralist Goes to School: Leveraging Behavioral Economics to Improve Educational Performance." *American Economic Journal: Economic Policy* 8 (4): 183–219.
- Levy, Brian, Robert Cameron, Ursula Hoadley, and Vinoo Naidoo. 2016. "The Politics of Governance and Basic Education: A Tale of Two South African Provinces."

- Occasional Working Paper 2, Graduate School of Development Policy and Practice, University of Cape Town, Cape Town.
- Liang, Xiaoyan, Huma Kidwai, and Minxuan Zhang. 2016. *How Shanghai Does It: Insights and Lessons from the Highest-Ranking Education System in the World*. Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.
- Linden, Leigh L. 2008. "Complement or Substitute? The Effect of Technology on Student Achievement in India." Edited by Michael Trucano. InfoDev Working Paper 17 (June), World Bank, Washington, DC.
- Lupien, Sonia J., Suzanne King, Michael J. Meaney, and Bruce S. McEwen. 2000. "Child's Stress Hormone Levels Correlate with Mother's Socioeconomic Status and Depressive State." *Biological Psychiatry* 48 (10): 976–80.
- Mansuri, Ghazala, and Vijayendra Rao. 2013. *Localizing Development: Does Participation Work?* Policy Research Report Series. Washington, DC: World Bank.
- Martorell, Paco, and Isaac McFarlin Jr. 2011. "Help or Hindrance? The Effects of College Remediation on Academic and Labor Market Outcomes." *Review of Economics and Statistics* 93 (2): 436–54.
- McCoy, Dana Charles, Evan D. Peet, Majid Ezzati, Goodarz Danaei, Maureen M. Black, Christopher R. Sudfeld, Wafaie Fawzi, et al. 2016. "Early Childhood Developmental Status in Low- and Middle-Income Countries: National, Regional, and Global Prevalence Estimates Using Predictive Modeling." *PLOS Medicine* 13 (6): e1002034.
- McEwan, Patrick J. 2015. "Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments." *Review of Educational Research* 85 (3): 353–94.
- Mingat, Alain, and Jee-Peng Tan. 1998. "The Mechanics of Progress in Education: Evidence from Cross-Country Data." Policy Research Working Paper 1915, World Bank, Washington, DC.
- Mizala, Alejandra, and Ben Ross Schneider. 2014. "Negotiating Education Reform: Teacher Evaluations and Incentives in Chile (1990–2010)." *Governance* 27 (1): 87–109.
- Morgan, Claire, Anthony Petrosino, and Trevor Fronius. 2012. "A Systematic Review of the Evidence of the Impact of Eliminating School User Fees in Low-Income Developing Countries." Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Mulkeen, Aidan G. 2010. *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training, and Management*. Development Practice in Education Series. Washington, DC: World Bank.
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin, P. Foy, and K. T. Drucker. 2012. "PIRLS 2011 International Results in Reading." TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls-2011/international-results-pirls.html>.
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin, P. Foy, and M. Hooper. 2016. "TIMSS 2015 International Results in Mathematics." TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>.
- Muralidharan, Karthik, Abhijeet Singh, and Alejandro Ganimian. 2016. "Disrupting Education? Experimental Evidence on Technology-Aided Instruction in India." NBER Working Paper 22923, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Muralidharan, Karthik, and Venkatesh Sundararaman. 2011. "Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from India." *Journal of Political Economy* 119 (1): 39–77.
- Muralidharan, Karthik, and Yendrick Zieleniak. 2013. "Measuring Learning Trajectories in Developing Countries with Longitudinal Data and Item Response Theory." Paper presented at Young Lives Conference, Oxford University, Oxford, U.K., July 8–9.
- Neal, Derek. 2013. "The Consequences of Using One Assessment System to Pursue Two Objectives." *Journal of Economic Education* 44 (4): 339–52.
- Nelson, Charles A. 2016. "Brain Imaging as a Measure of Future Cognitive Outcomes: A Study of Children in Bangladesh Exposed to Multiple Levels of Adversity." Presentation, CMU Department of Psychology Colloquium, Department of Psychology, College of Humanities and Social Sciences, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, September 29.
- Nguyen, Trang. 2008. "Information, Role Models, and Perceived Returns to Education: Experimental Evidence from Madagascar." Economics Department, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2011. *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD.
- . 2016. *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education*. Vol. 1. Paris: OECD.
- Orazem, Peter F. 2000. "The Urban and Rural Fellowship School Experiments in Pakistan: Design, Evaluation, and Sustainability." *Economics of Education Review* 22 (3): 265–74.
- Orazem, Peter F., Paul W. Glewwe, and Harry Patrinos. 2007. "The Benefits and Costs of Alternative Strategies to Improve Educational Outcomes." Department of Economics Working Paper 07028, Iowa State University, Ames.
- Park, Rufina Kyung Eun. 2016. "Preparing Students for South Korea's Creative Economy: The Successes and Challenges of Educational Reform" [refers to the Republic of Korea]. Research Report, Asia Pacific Foundation of Canada, Vancouver.
- Pascale, Richard T., Jerry Sternin, and Monique Sternin. 2010. *The Power of Positive Deviance: How Unlikely Innovators Solve the World's Toughest Problems*. Boston: Harvard Business Press.
- PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Conférence). 2015. *PASEC 2014: Education System Performance in Francophone Africa, Competencies and Learning Factors in Primary Education*. Dakar, Senegal: PASEC.
- Paxson, Christina H., and Norbert R. Schady. 2007. "Cognitive Development among Young Children in Ecuador: The Roles of Wealth, Health, and Parenting." *Journal of Human Resources* 42 (1): 49–84.

- Piper, Benjamin, Evelyn Jepkemei, Dunston Kwayumba, and Kennedy Kibukho. 2015. "Kenya's ICT Policy in Practice: The Effectiveness of Tablets and E-readers in Improving Student Outcomes." *FIRE: Forum for International Research in Education* 2 (1): 3–18.
- Pradhan, Menno, Daniel Suryadarma, Amanda Beatty, Maisy Wong, Arya Gaduh, Armida Alisjahbana, and Rima Prama Artha. 2014. "Improving Educational Quality through Enhancing Community Participation: Results from a Randomized Field Experiment in Indonesia." *American Economic Journal: Applied Economics* 6 (2): 105–26.
- Pritchett, Lant. 2013. *The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning*. Washington, DC: Center for Global Development; Baltimore: Brookings Institution Press.
- Pritchett, Lant, and Amanda Beatty. 2015. "Slow Down, You're Going Too Fast: Matching Curricula to Student Skill Levels." *International Journal of Educational Development* 40: 276–88.
- Pritchett, Lant, and Justin Sandefur. 2013. "Context Matters for Size: Why External Validity Claims and Development Practice Do Not Mix." *Journal of Globalization and Development* 4 (2): 161–98.
- Rajkumar, Andrew Sunil, and Vinaya Swaroop. 2008. "Public Spending and Outcomes: Does Governance Matter?" *Journal of Development Economics* 86 (1): 96–111.
- Rivkin, Steven G., Eric A. Hanushek, and John F. Kain. 2005. "Teachers, Schools, and Academic Achievement." *Econometrica* 73 (2): 417–58.
- Robinson, Viviane M. J., Claire A. Lloyd, and Kenneth J. Rowe. 2008. "The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types." *Educational Administration Quarterly* 44 (5): 635–74.
- Rockoff, Jonah E. 2004. "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data." *American Economic Review* 94 (2): 247–52.
- Romer, Paul Michael. 2015. "Botox for Development." *Paul Romer's Blog*, September 13. <https://paulromer.net/botox-for-development/>.
- RTI International. 2009. "Early Grade Reading Assessment Toolkit." Research Triangle Institute, Research Triangle Park, NC.
- Sabarwal, Shwetlena, David K. Evans, and Anastasia Marshak. 2014. "The Permanent Input Hypothesis: The Case of Textbooks and (No) Student Learning in Sierra Leone." Policy Research Working Paper 7021, World Bank, Washington, DC.
- Save the Children. 2013. "Ending the Hidden Exclusion: Learning and Equity in Education Post-2015." Education Global Initiative, Save the Children International, London.
- Schady, Norbert R., Jere Behrman, Maria Caridad Araujo, Rodrigo Azuero, Raquel Bernal, David Bravo, Florencia Lopez-Boo, et al. 2015. "Wealth Gradients in Early Childhood Cognitive Development in Five Latin American Countries." *Journal of Human Resources* 50 (2): 446–63.
- Scott-Clayton, Judith, and Olga Rodriguez. 2014. "Development, Discouragement, or Diversion? New Evidence on the Effects of College Remediation Policy." *Education Finance and Policy* 10 (1): 4–45.
- Singh, Abhijeet. 2015. "Learning More with Every Year: School Year Productivity and International Learning Divergence." CESifo Area Conference on the Economics of Education, CESifo Group, Munich, September 11–12.
- Snilstveit, Birte, Jennifer Stevenson, Radhika Menon, Daniel Phillips, Emma Gallagher, Maisie Geleen, Hannah Jobse, et al. 2016. "The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review Summary Report." *3ie Systematic Review Summary 7*, International Initiative for Impact Evaluation, London. http://www.3ieimpact.org/media/filer_public/2016/09/20/srs7-education-report.pdf.
- Solano-Flores, Guillermo, Luis Ángel Contreras-Niño, and Eduardo Backhoff Escudero. 2005. "The Mexican Translation of TIMSS-95: Test Translation Lessons from a Post-mortem Study." Paper presented at Annual Meeting, National Council on Measurement in Education, Montreal, April 12–14.
- Spaull, Nicholas, and Janeli Kotze. 2015. "Starting Behind and Staying Behind in South Africa: The Case of Insurmountable Learning Deficits in Mathematics." *International Journal of Educational Development* 41: 13–24.
- Suryadarma, Daniel. 2012. "How Corruption Diminishes the Effectiveness of Public Spending on Education in Indonesia." *Bulletin of Indonesian Economic Studies* 48 (1): 85–100.
- Tan, Jee-Peng, and Alain Mingat. 1992. *Education in Asia: A Comparative Study of Cost and Financing*. World Bank Regional and Sectoral Studies Series. Washington, DC: World Bank.
- Tandon, Prateek, and Tsuyoshi Fukao. 2015. *Educating the Next Generation: Improving Teacher Quality in Cambodia*. Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.
- Todd, Alexa, and Mark Mason. 2005. "Enhancing Learning in South African Schools: Strategies beyond Outcomes-Based Education." *International Journal of Educational Development* 25 (3): 221–35.
- Tooley, James, and Pauline Dixon. 2007. "Private Education for Low-Income Families: Results from a Global Research Project." In *Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African Perspectives*, edited by Prachi Srivastava and Geoffrey Walford, 15–39. Oxford Studies in Comparative Education Series. Oxford, U.K.: Symposium Books.
- UIS (UNESCO Institute for Statistics). 2006. *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal: UIS.
- . 2016. "Sustainable Development Data Digest: Laying the Foundation to Measure Sustainable Development Goal 4." UIS, Montreal.
- UIS (UNESCO Institute for Statistics) and EFA (Education for All). 2015. "A Growing Number of Children and

- Adolescents Are Out of School as Aid Fails to Meet the Mark." Policy Paper 22/Fact Sheet 31, UIS, Montreal; EFA, Paris.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization). 2013. Third Regional Comparative and Explanatory Study (TERCE). UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, Santiago, Chile. <http://www.unesco.org/new/en/santiago/education/education-assessment-llece/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/>.
- . 2016. *Global Education Monitoring Report 2016, Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>.
- USAID (U.S. Agency for International Development). 2017. Early Grade Reading Barometer. Washington, DC. <http://www.earlygradereadingbarometer.org/>.
- Uwezo. 2014. "Are Our Children Learning? Literacy and Numeracy across East Africa 2013." Twaweza, Nairobi.
- Wales, Joseph, Ahmed Ali, and Susan Nicolai. 2014. "Improvements in the Quality of Basic Education: Chile's Experience." With Francisca Morales and Daniel Contreras. Case Study Report: Education, Overseas Development Institute, London.
- Walker, Susan P., Theodore D. Wachs, Julie Meeks Gardner, Betsy Lozoff, Gail A. Wasserman, Ernesto Pollitt, Julie A. Carter, and the International Child Development Steering Group. 2007. "Child Development: Risk Factors for Adverse Outcomes in Developing Countries." *Lancet* 369 (9556): 145–57.
- Waters, Tim, Robert J. Marzano, and Brian McNulty. 2003. "Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement." McRel Working Paper, McRel International, Denver.
- Wolf, Alison. 2004. "Education and Economic Performance: Simplistic Theories and Their Policy Consequences." *Oxford Review of Economic Policy* 20 (2): 315–33.
- World Bank. 2003. *World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People*. Washington, DC: World Bank; New York: Oxford University Press.
- . 2011. *World Development Report 2012: Gender Equality and Development*. Washington, DC: World Bank.
- . 2013. Service Delivery Indicators (database). World Bank, Washington, DC. <http://datatopics.worldbank.org/sdi/>.
- . 2014. "STEP Skills Measurement Surveys: Innovative Tools for Assessing Skills." Social Protection and Labor Discussion Paper No. 1421. Washington, DC. <http://documents.worldbank.org/curated/en/516741468178736065/STEP-skills-measurement-surveys-innovative-tools-for-assessing-skills>.
- . 2016a. *Assessing Basic Education Service Delivery in the Philippines: The Philippines Public Education Expenditure Tracking and Quantitative Service Delivery Study*. Report AUS6799. Washington, DC: World Bank.
- . 2016b. "Francophone Africa Results Monitor: Basic Education (Multiple Countries)." World Bank, Washington, DC. <http://documents.worldbank.org/curated/en/docsearch/projects/P156307>.
- . 2017. "Driving Performance from the Center: Malaysia's Experience with Pemandu." Knowledge and Research: The Malaysia Development Experience Series, World Bank, Kuala Lumpur.

Table des matières du *Rapport sur le développement dans le monde 2018*

Avant-propos

Remerciements

Abréviations

Abrégé : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation

Première partie : La promesse de l'éducation

1 Scolarisation, apprentissage et promesse de l'éducation

Deuxième partie : La crise de l'apprentissage

2 La grande expansion de la scolarisation — et ceux qu'elle laisse à la traîne

Gros plan 1 : Biologie de l'apprentissage

3 Les multiples dimensions de la crise de l'apprentissage

Gros plan 2 : La pauvreté freine le développement biologique et fait obstacle à l'apprentissage

4 Pour prendre l'apprentissage au sérieux, il faut commencer par l'évaluer

Gros plan 3 : Pluridisciplinarité des compétences

Troisième partie : L'innovation et les données factuelles au service de l'apprentissage

Gros plan 4 : Apprendre sur l'apprentissage

5 Il n'y a pas d'apprentissage sans apprenants préparés et motivés

6 Les compétences et la motivation des enseignants comptent toutes deux (même si beaucoup de systèmes éducatifs fonctionnent comme s'ils n'en ont cure)

7 Toute autre intervention doit contribuer à renforcer la relation enseignant-apprenant

8 Améliorer les fondements en liant la formation professionnelle à l'emploi

Gros plan 5 : La technologie transforme le monde du travail : quelles implications pour l'apprentissage ?

Quatrième partie : Faire en sorte que le système favorise l'apprentissage à l'échelle

9 Les systèmes éducatifs ne sont pas axés sur l'apprentissage

Gros plan 6 : Dépenser plus ? Dépenser mieux ? Ou les deux ?

10 Une politique malsaine favorise les discordances

11 Comment échapper au piège du faible niveau des acquis scolaires

ECO-AUDIT

Déclaration des avantages environnementaux

Le Groupe de la Banque mondiale s'est engagé à réduire son empreinte environnementale. À l'appui de cet engagement, nous tirons parti des options d'édition électronique et des outils d'impression à la demande installés dans des centres régionaux à travers le monde. Ensemble, ces initiatives permettent une réduction des tirages et des distances de transport, ce qui se traduit par une baisse de la consommation de papier, de l'utilisation de produits chimiques, des émissions de gaz à effet de serre et des déchets.

Nous suivons les normes relatives à l'utilisation du papier recommandées par l'Initiative Green Press. La plupart de nos livres sont imprimés sur du papier certifié par le *Forest Stewardship Council* (FSC) et contenant entre 50 et 100 % de fibre recyclée dans la quasi-totalité des cas. Cette fibre est soit écrue, soit blanchie à travers un procédé totalement sans chlore (TCF), d'un traitement sans chlore (PCF) ou d'un procédé sans chlore élémentaire amélioré (EECF).

D'autres informations sur les principes environnementaux de la Banque mondiale sont disponibles à l'adresse <http://www.worldbank.org/corporateresponsibility>.



Chaque année, le *Rapport sur le développement dans le monde* de la Banque mondiale met en vedette un sujet d'importance capitale pour le développement mondial. Le Rapport sur le développement dans le monde 2018 — **APPRENDRE pour réaliser la promesse de l'éducation** — est le premier consacré intégralement à l'éducation. Et le moment s'y prête particulièrement : l'éducation a toujours été essentielle au bien-être de l'être humain, mais elle l'est plus encore en cette période de rapides mutations économiques et sociales. Le meilleur moyen de préparer les enfants et les jeunes à l'avenir est de placer l'apprentissage au centre de toutes les interventions de promotion de l'éducation.



Le *Rapport sur le développement dans le monde 2018* aborde quatre thèmes majeurs :

La promesse de l'éducation. L'éducation est un levier important pour éradiquer la pauvreté et promouvoir une prospérité partagée. Mais pour qu'elle puisse réaliser ce potentiel, il faut améliorer les politiques — à l'intérieur comme en dehors du système éducatif.

La nécessité de mettre l'apprentissage en lumière. En dépit des progrès accomplis en matière d'accès à l'éducation, les récentes évaluations des acquis scolaires révèlent que de nombreux jeunes à travers le monde, particulièrement ceux qui sont issus des couches pauvres ou marginalisées de la population, quittent l'école sans avoir acquis ne seraient-ce que les compétences nécessaires à la vie. En même temps, des évaluations scolaires comparables sur le plan international montrent que les compétences disponibles dans de nombreux pays à revenu intermédiaire sont nettement inférieures à ce que ces pays ambitionnent. Et trop souvent, ces lacunes sont cachées — par conséquent, pour faire face à la crise de l'apprentissage, il est crucial de commencer par la mettre en lumière en améliorant l'évaluation des acquis des élèves.

Comment mettre l'école au service de l'ensemble des apprenants ? Les travaux de recherche sur le cerveau, l'innovation pédagogique et la gestion des établissements scolaires, entre autres, ont identifié des interventions qui favorisent l'apprentissage en faisant en sorte que les apprenants soient mieux préparés, que les enseignants soient à la fois compétents et motivés, et que d'autres moyens soient mis en œuvre pour soutenir la relation entre l'enseignant et l'apprenant.

Comment faire en sorte que le système favorise l'apprentissage ? Pour réaliser les objectifs d'apprentissage à travers le système éducatif dans son ensemble, il ne suffit pas de transposer à plus grande échelle les interventions efficaces. Les pays doivent aussi surmonter des obstacles techniques et politiques en ayant recours à des outils de mesure et indicateurs suffisamment parlants pour mobiliser les acteurs concernés et suivre les progrès, en formant des coalitions au service de l'apprentissage et en adoptant une approche de réforme évolutive.