



*L'éducation compte

RÉSUMÉ DU RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION

2017/8

Rendre des comptes en matière d'éducation : TENIR NOS ENGAGEMENTS



RÉSUMÉ DU RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION



2017/8

Rendre des comptes en matière d'éducation :

TENIR NOS ENGAGEMENTS

Comme le précisent la *Déclaration d'Incheon Éducation 2030* et le cadre d'action afférent, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* « constituera le mécanisme de suivi et de rapport sur l'ODD 4 et sur l'éducation dans les autres ODD » et devra « [rendre] compte de l'application des stratégies nationales et internationales visant à ce que tous les partenaires concernés respectent leurs obligations, dans le cadre du suivi et de l'examen d'ensemble des ODD ». Ce rapport est préparé par une équipe indépendante qui siège à l'UNESCO.

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

Le choix et la présentation des données contenues dans cette publication et les opinions qui y sont exprimées sont ceux de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* ; ils ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation. Le directeur du rapport assume la responsabilité globale des opinions et des points de vue qui y sont exprimés.

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation

Directeur : Manos Antoninis

Madeleine Barry, Nicole Bella, Nihan Köseleci Blanchy, Anna D'Addio, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mechtar, Branwen Millar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Taya Louise Owens, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Will Smith et Rosa Vidarte.

L'équipe tient à remercier son directeur sortant Aaron Benavot, qui a dirigé les travaux de recherche et développement pour ce rapport.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* est une publication annuelle indépendante financée par des gouvernements, des organismes multilatéraux et des fondations privées, et facilitée et soutenue par l'UNESCO.



MINISTRY FOR FOREIGN
AFFAIRS OF FINLAND



Le présent rapport est publié en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication s'engagent à respecter les conditions d'utilisation de l'archive ouverte de l'UNESCO (<http://fr.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>).

Titre original : Global Education Monitoring Report Summary 2017/8: Accountability in education: Meeting our commitments

Pour plus d'informations, contacter :

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation
a/s de UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Courriel : gemreport@unesco.org
Tél. : +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

Toute erreur ou omission constatée dans la version imprimée du présent rapport sera corrigée dans la version en ligne disponible à l'adresse : <http://fr.unesco.org/gem-report/>

© UNESCO, 2017
Tous droits réservés
Première édition
Publié en 2017 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

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

Composition : UNESCO
Création graphique : FHI 360
Mise en page : FHI 360

Nouvelle série des Rapports mondiaux de suivi sur l'éducation

- 2017/8 *Rendre des comptes en matière d'éducation : Tenir nos engagements*
2016 *L'éducation pour les peuples et la planète : Créer des avenir durables pour tous*

Rapports mondiaux de suivi sur l'Éducation pour tous

- 2015 *Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux*
2013-2014 *Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*
2012 *Jeunes et compétences : l'éducation au travail*
2011 *La crise cachée : les conflits armés et l'éducation*
2010 *Atteindre les marginalisés*
2009 *Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*
2008 *L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?*
2007 *Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance*
2006 *L'alphabétisation, un enjeu vital*
2005 *Éducation pour tous : l'exigence de qualité*
2003-2004 *Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité*
2002 *Éducation pour tous : le monde est-il sur la bonne voie ?*

Photos de couverture et de quatrième de couverture : David Tett
Bandes dessinées : Godfrey Mwampembwa (GADO)
Illustration : Housatonic Design Network

Photo de couverture : manifestation organisée à l'école primaire Wendell, au Royaume-Uni.

Le résumé et les supports afférents peuvent être téléchargés aux adresses suivantes : bitly.com/CountOnME et gem-report-2017.unesco.org.

Avant-propos

Aujourd'hui, 264 millions d'enfants et de jeunes ne sont pas scolarisés dans le monde. Nous devons nous mobiliser pour surmonter cet échec, car l'éducation constitue une responsabilité partagée et seule une action collective nous permettra de progresser sur le long terme. Cette démarche est indispensable à la réussite du quatrième objectif de développement durable (ODD 4) du Programme de développement durable à l'horizon 2030. Les gouvernements, les établissements et les enseignants doivent jouer un rôle de premier plan et agir en étroite collaboration avec les parents et les élèves eux-mêmes.

La réussite de notre action suppose de délimiter clairement les responsabilités et d'être capables de repérer les éventuels points de rupture et, le cas échéant, de trouver des solutions adaptées. Autrement dit, nous devons rendre des comptes. Cette notion constitue le thème central du présent *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, dont la conclusion est on ne peut plus évidente : le manque d'obligation redditionnelle risque de mettre en péril les progrès en matière d'éducation et de laisser le champ libre à des pratiques préjudiciables qui s'enracineront dans les systèmes éducatifs. Tout d'abord, l'absence de plans d'éducation clairs élaborés par les gouvernements risque de brouiller les rôles ; les promesses resteront vaines et les politiques ne bénéficieront d'aucun financement. Les systèmes publics se trouvent parfois dans l'incapacité de fournir une éducation de qualité suffisante et sont alors supplantés par des acteurs à but lucratif agissant hors de toute réglementation. Le cas échéant, ce sont les populations marginalisées qui en subissent les conséquences. Il incombe en premier aux gouvernements de respecter le droit à l'éducation. Toutefois, dans presque la moitié des pays, les citoyens ne peuvent pas faire entendre leurs revendications, car il n'existe aucune voie de recours pour faire valoir ce droit.

Chacun de nous a un rôle à jouer en faveur de l'éducation, à commencer par les citoyens. Ces derniers mettent en évidence le manque de qualité et d'équité de l'éducation, avec l'aide des organisations de la société civile et des instituts de recherche. Dans un certain nombre de pays, les mouvements étudiants ont souvent contribué à faire passer des politiques visant à rendre l'éducation plus équitable et abordable. Ces réussites témoignent du pouvoir collectif qui est le nôtre et que nous devons exercer pour faire progresser l'ODD 4. De leur côté, les organisations internationales œuvrent activement à l'élaboration de nouveaux objectifs et cibles adaptés aux défis complexes de notre époque.

Par ailleurs, les méthodes visant à garantir la reddition des comptes ne favorisent pas nécessairement la réussite de l'ODD 4. Dans certains pays, il est de plus en plus courant, sous prétexte d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, de sanctionner les enseignants et les établissements en cas de taux de réussite insuffisant aux examens. Cette méthode doit toutefois être appliquée avec la plus grande prudence pour éviter des retombées négatives inopinées.

De multiples données confirment que la tenue d'épreuves « couperet » et l'adoption de systèmes de notation très stricts peuvent favoriser la manipulation du système, avec des conséquences négatives sur l'apprentissage et au détriment des populations marginalisées. Il est indispensable de recueillir des données sur les résultats d'apprentissage, afin de mieux cerner les facteurs d'inégalité en matière d'éducation. L'élaboration de rapports détaillés exige toutefois du temps, des ressources et des compétences dont peu de pays disposent, ce qui rend le risque d'erreur d'autant plus élevé.

La notion d'obligation de rendre des comptes implique une capacité d'action en cas de difficulté, par le biais des politiques, de la législation et du plaidoyer, notamment par l'intervention de médiateurs chargés de défendre les droits des citoyens. Nous devons instaurer des mécanismes plus rigoureux à tous les niveaux, afin de consacrer et de faire respecter le droit à l'éducation, et de garantir que l'ensemble des gouvernements, notamment les donateurs, honorent leurs engagements.

L'expression « rendre des comptes » revient régulièrement dans le *cadre d'action Éducation 2030*, signe de l'importance accordée par l'UNESCO et par la communauté internationale au suivi et à l'évaluation, en vue d'accélérer et de contrôler les progrès. Cela signifie également que tous les pays devraient publier des rapports nationaux de suivi sur l'éducation et rendre compte des progrès accomplis dans la mise en œuvre de leurs engagements. À l'heure actuelle, presque la moitié des pays seulement publient ces rapports, la plupart de manière irrégulière. Rendre des comptes consiste à interpréter les données, à repérer les écueils et à mettre au point des solutions. Tous nos efforts en faveur d'une éducation équitable et de qualité pour tous doivent s'articuler autour de cette pratique.


Irina Bokova
Directrice générale de l'UNESCO

Rendre des comptes en matière d'éducation

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017-2018* évalue le rôle de l'obligation de rendre des comptes au sein des systèmes d'éducation dans le monde, en vue d'atteindre le quatrième objectif de développement durable (ODD 4) : « Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

Le nombre croissant de personnes accédant à l'éducation, ainsi que les sous-performances constatées en matière d'apprentissage, ont mis en évidence certaines défaillances chroniques des services et de la qualité de l'enseignement. Ces difficultés, auxquelles s'ajoutent des budgets d'éducation serrés et l'importance croissante accordée au rapport qualité/prix dans le monde, ont incité les pays à chercher des solutions. Une plus forte obligation de rendre des comptes arrive souvent en tête de liste.

La responsabilité peut être une vertu, désignant la qualité d'être fiable et sachant répondre de ses actes. Aux fins du présent rapport, la responsabilité s'entend comme un mécanisme. Pour des raisons juridiques, politiques, sociales ou morales, les gouvernements et les autres acteurs de l'éducation sont tenus de rendre des comptes sur l'exercice de leurs responsabilités.

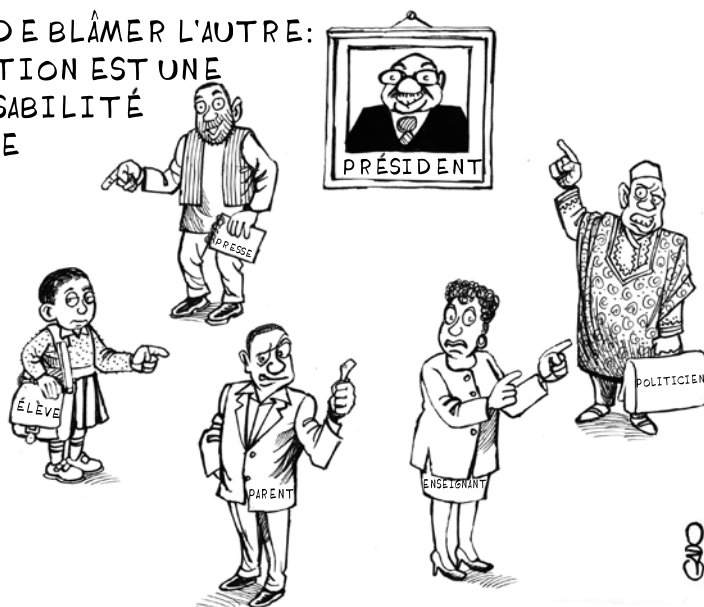
“

La garantie d'une éducation équitable, inclusive et de qualité résulte souvent d'une entreprise collective dans laquelle tous les acteurs s'efforcent d'assumer ensemble leurs responsabilités

”

Pour se concrétiser, les projets ambitieux en matière d'éducation doivent être portés par une multiplicité d'acteurs aux rôles souvent croisés. Il est donc rare que les responsabilités reviennent à un seul acteur. Comme l'explique ce rapport, la réussite de l'ODD 4 et la garantie d'une éducation « équitable, inclusive et de qualité » résultent souvent d'une entreprise collective dans laquelle tous les acteurs s'efforcent d'assumer ensemble leurs responsabilités (**figure 1**). Pour y parvenir, il est

CESSER DE BLÂMER L'AUTRE :
L'ÉDUCATION EST UNE
RESPONSABILITÉ
PARTAGÉE



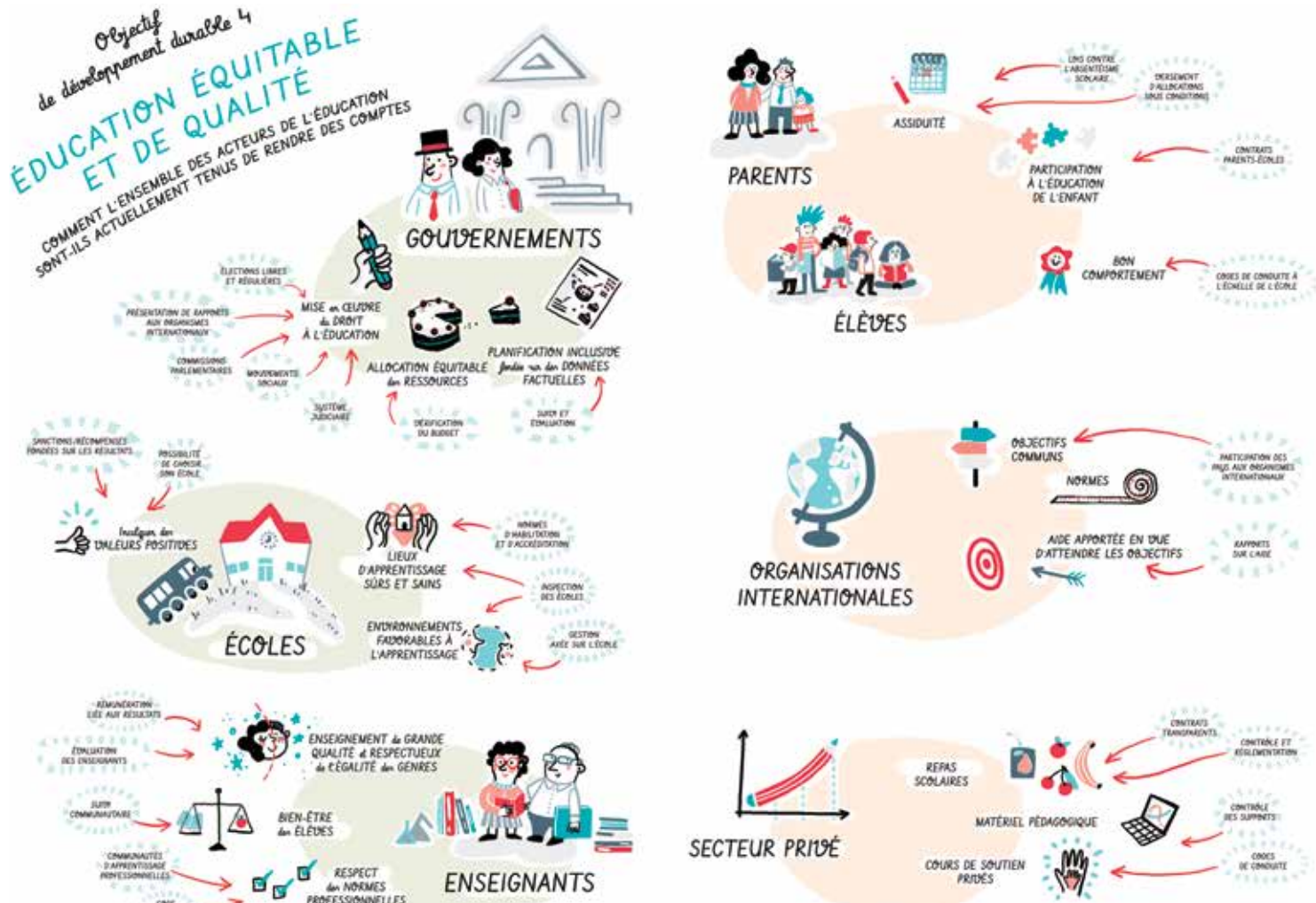
nécessaire de faire converger les intérêts politiques et économiques. Les politiques et les acteurs de l'éducation sont en lien avec le monde qui les entoure.

Il est tout aussi important que les acteurs puissent évoluer dans un environnement porteur et disposer des outils adéquats pour assumer leurs responsabilités, faute de quoi la réussite ne sera pas au rendez-vous. Le manque d'informations claires, de ressources et de capacités entravera leurs efforts. Les politiques visant à améliorer les pratiques existantes et à favoriser une culture de la bienveillance plutôt que du reproche seront certainement plus à même de mettre en place des systèmes éducatifs équitables, inclusifs et de qualité.

La réussite des grands objectifs de l'éducation exige une collaboration et une communication entre les acteurs. Le public accordera sa confiance et son soutien, à condition que les processus et les objectifs soient perçus comme légitimes et réalisables avec les ressources disponibles. Tout manque de confiance du public finira par entraîner une démobilitation des citoyens et par entraver les droits des parents. Il est probable que les réformes progresseront lentement et resteront superficielles si la méfiance règne au sein du système. L'instauration de la confiance nécessite d'engager de nombreuses parties prenantes pour élaborer ensemble des objectifs communs et de reconnaître l'interdépendance des acteurs en mutualisant les responsabilités.

Plusieurs tendances sociopolitiques ont contribué à favoriser l'obligation de rendre des comptes dans les politiques d'éducation. La gestion des systèmes éducatifs est devenue de plus en plus complexe avec l'essor rapide de l'éducation au cours de la seconde moitié du XXe siècle. Les gouvernements des pays à revenu élevé sont alors notamment passés d'une gestion des ressources à une gestion des résultats, dans l'éducation et

FIGURE 1 :
Comment les acteurs de l'éducation sont actuellement tenus de rendre des comptes



dans d'autres domaines. Cette évolution s'est accompagnée de la mise en place de systèmes de mesure et d'instruments normalisés permettant de comparer les collectivités locales et les établissements.

On a également assisté à un phénomène de décentralisation permettant aux autorités locales d'avoir une meilleure prise sur les services d'éducation. Le gouvernement central a conservé la responsabilité du financement, du suivi et de la réglementation. Par ailleurs, l'insatisfaction vis-à-vis de l'enseignement public dans certains pays a favorisé la diversification des services d'éducation et l'apparition d'un « marché » de l'éducation. Les parents pouvaient ainsi sélectionner l'établissement de leur enfant en fonction des classements publiés dans l'intention de stimuler la concurrence et d'optimiser la qualité de l'enseignement. La mise à disposition d'informations a également incité les citoyens à exiger davantage de transparence.

Certains pays à revenu élevé ont commencé à mettre en place des politiques relatives à l'obligation de rendre des comptes afin de mesurer et d'évaluer la performance des établissements selon le taux de réussite aux examens. Les sanctions et les récompenses attribuées aux établissements ont désormais tendance à se fonder davantage sur les résultats scolaires. Ces derniers sont également utilisés pour évaluer la performance des personnels enseignants et la qualité générale de l'établissement.

Cependant, pour que la démarche de reddition de comptes favorise une éducation plus inclusive, équitable et de meilleure qualité, elle devra privilégier des approches modulables permettant d'exploiter intelligemment les données disponibles. Un mécanisme de reddition de comptes donné pourra fonctionner dans un certain contexte et pour certains aspects éducatifs particuliers, mais avoir des retombées négatives ailleurs.

“

L'obligation de rendre des comptes doit être considérée comme un moyen et non comme une fin. Elle ne constitue pas le but ultime de l'éducation, mais un outil qui nous permettra d'atteindre les cibles de l'ODD 4

”

L'obligation de rendre des comptes est certes cruciale pour améliorer les systèmes éducatifs. Certaines hypothèses doivent toutefois être remises en question. L'obligation de rendre des comptes ne se suffit pas à elle-même ; elle doit être considérée comme un moyen et non comme une fin. Elle ne constitue pas le but ultime de l'éducation, mais un outil qui nous permettra d'atteindre les cibles de l'ODD 4.

Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017-2018 passe en revue les données mondiales relatives aux divers mécanismes – souvent interdépendants – visant à demander des comptes aux principaux acteurs de l'éducation, l'efficacité de la contribution de ces mécanismes à la réalisation de l'ODD 4, ainsi que les environnements porteurs nécessaires aux acteurs pour assumer leurs responsabilités individuelles.

Obligation de rendre des comptes des gouvernements

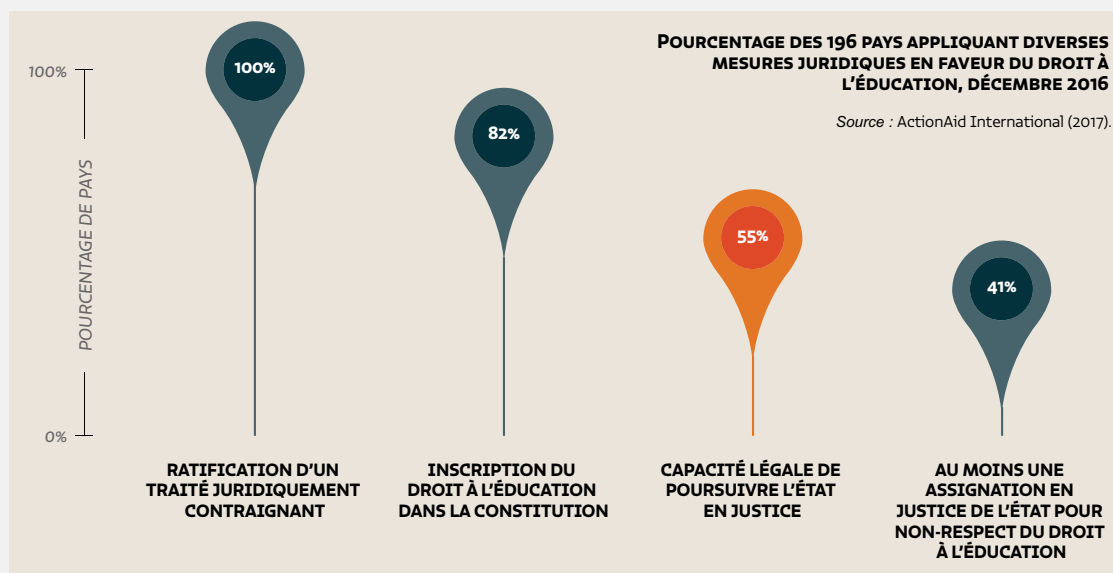
Les gouvernements sont justiciables en dernier lieu de l'avancement des objectifs mondiaux relatifs à l'éducation. Dans les pays riches comme dans les pays pauvres, ils doivent répondre des engagements, des plans, de la mise en œuvre et des résultats relatifs à l'éducation.

LES GOUVERNEMENTS ONT DES RESPONSABILITÉS JURIDIQUES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

Tous les pays ont ratifié au moins un traité international juridiquement contraignant relatif au droit à l'éducation. Les gouvernements ont pour obligation de respecter, de protéger et d'assurer la mise en œuvre effective de

FIGURE 2:

Les citoyens doivent pouvoir engager des poursuites contre l'État en cas de violation de leur droit à l'éducation



ce droit. À l'heure actuelle, 82 % des constitutions nationales incluent une disposition concernant le droit à l'éducation. Cependant, ce dernier n'est opposable que dans à peine plus de la moitié des pays, c'est-à-dire que les usagers disposent de voies de recours juridiques leur permettant d'engager des poursuites contre l'État en cas de violation de leur droit à l'éducation (figure 2).

LES PROCESSUS DE COMPTE RENDU INTERNATIONAUX INFLUENT PLUS OU MOINS SUR L'OBLIGATION DE RENDRE DES COMPTES DES GOUVERNEMENTS

Les pays ayant ratifié l'un quelconque des sept traités des Nations Unies relatifs aux droits de l'homme et faisant mention du droit à l'éducation doivent communiquer régulièrement sur les mesures prises pour honorer leurs engagements. Parmi ces traités figure la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRPD). Celle-ci demande que « le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux » et défend le droit des personnes handicapées à l'éducation. La CRPD constitue une base fiable pour tenir les États parties

“
La constitution, le droit ou les politiques de 42 pays sur 86 font explicitement référence à l'éducation inclusive”

responsables de leurs actes. Elle prévoit la création de mécanismes de mise en œuvre et de suivi nationaux et internationaux. Les États parties doivent recueillir des données et rendre des comptes au Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies.

La plupart des 86 pays ayant rendu des comptes à ce jour indiquent que le droit des personnes handicapées à l'éducation est inscrit dans la constitution, le droit ou les politiques, mais peu d'entre eux proposent une définition du handicap. L'absence de définition internationale claire risque de rendre plus difficiles l'élaboration de programmes et le respect des normes internationales. De même, la constitution, le droit ou les politiques

de 42 pays font explicitement référence à l'éducation inclusive : il semble donc que les établissements spécialisés laissent progressivement la place à des programmes inclusifs dans les écoles classiques. Toutefois, il existe parfois des écarts entre les politiques et la pratique.

Les rapports publiés en parallèle par les organisations non gouvernementales (ONG) peuvent influencer sur les décisions des comités des traités des Nations Unies relatifs aux droits de l'homme. À titre d'exemple, le sous-financement de l'enseignement public et l'absence de réglementation dans les écoles privées aux Philippines signalés par certaines ONG ont été pris en compte dans les recommandations des comités.

Les pays rendent également compte de l'avancement des ODD, bien que ces rapports soient volontaires. À ce jour, 44 pays ont publié des rapports d'avancement. L'ODD 4 sera revu en détail au cours de l'examen thématique mondial de 2019 des Nations Unies, intitulé « Donner des moyens d'action aux populations et assurer l'inclusion ». L'efficacité d'une démarche de changement volontaire et dirigée par les pays reste encore à démontrer. L'absence de mécanismes d'application extérieurs risque de retarder les progrès.

LES CITOYENS PEUVENT INCITER LE GOUVERNEMENT À HONORER SES ENGAGEMENTS GRÂCE AU PROCESSUS POLITIQUE

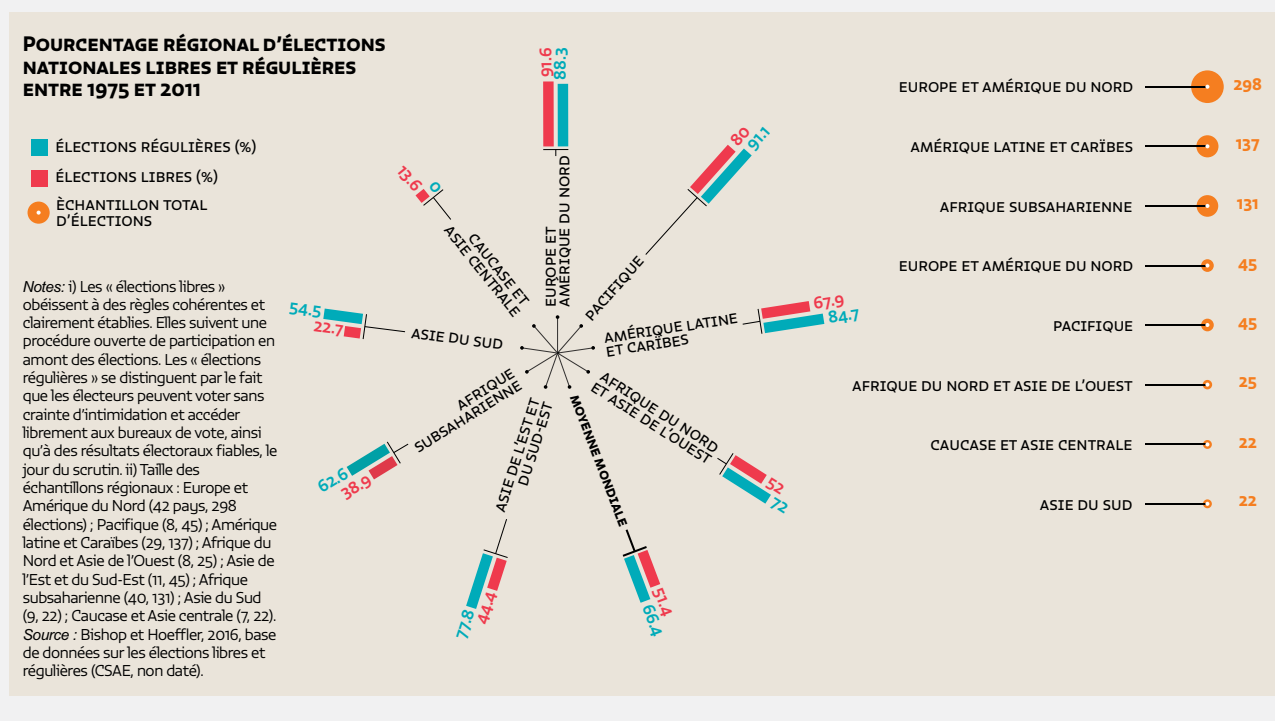
Le processus politique incite les pouvoirs publics à satisfaire les demandes des citoyens, notamment par le biais d'élections libres et régulières. Entre 1975 et 2011, 469 des 890 élections nationales organisées dans 169 pays ont été jugées libres et régulières. Ce taux est passé de 70 % sur la période 1975-1985 à 45 % sur la période 2001-2011, une baisse due en partie à la tenue des premiers scrutins dans les jeunes démocraties (**Figure 3**).

Tout processus de démocratisation et d'ouverture s'accompagne d'une hausse des dépenses publiques d'éducation. Cependant, il est difficile pour les électeurs de repérer les élus responsables de l'échec ou de l'inefficacité des politiques d'éducation, et de les mettre face à leurs responsabilités. De simples promesses de campagne suffisent à détourner l'attention et les fonds des chantiers plus importants relatifs à l'éducation. Les gouvernements concentrent généralement leur réflexion et leur action sur les infrastructures éducatives visibles, au détriment des apports plus immatériels, tels que le développement professionnel.

D'aucuns affirment que la concurrence électorale favorise la responsabilité, mais la réalité reste mitigée. Au Brésil, les détournements de fonds étaient inférieurs de 27 % parmi les maires susceptibles d'être réélus, par rapport à ceux dont le mandat n'était pas renouvelable. En revanche, en République de Corée, le passage à l'élection directe des commissaires à l'éducation n'a pas sensiblement modifié les dépenses d'éducation ni les taux d'achèvement ou de scolarisation.

FIGURE 3 :

Il est souvent impossible de chasser un gouvernement qui ne tient pas ses promesses par une élection



LES MOUVEMENTS SOCIAUX ET CITOYENS PEUVENT ÉGALEMENT FAIRE PRESSION SUR LE GOUVERNEMENT

Outre les élections, d'autres mécanismes politiques, tels que l'action citoyenne, permettent de faire pression sur les autorités pour les inciter à tenir leurs engagements. Citons, par exemple, les mouvements étudiants organisés avec succès au Chili et en Afrique du Sud pour faire baisser les frais de scolarité à l'université.

Les organisations de la société civile (OSC) ont recours à divers outils et stratégies, parmi lesquels les mécanismes juridiques, les enquêtes et autres modes de recherche, les données ouvertes, la mise en place de coalitions et l'organisation de campagnes médiatiques. En Argentine, l'Association civile pour l'égalité et la justice a engagé des poursuites contre la mairie de Buenos Aires pour avoir ignoré sa demande d'accès aux informations relatives à l'éducation de la petite enfance.

Les enquêtes servent à recueillir des informations, lesquelles permettent de lever le voile sur les éventuelles défaillances des politiques et de plaider en faveur du changement. Dans de nombreux pays, notamment au Kenya, au Pakistan et au Sénégal, les citoyens ont réalisé eux-mêmes des enquêtes pour évaluer les acquis de base des élèves en lecture et en calcul, qu'ils ont ensuite utilisées pour faire pression sur le gouvernement et exiger une amélioration de l'enseignement.

Les coalitions d'organisations de la société civile, telles que la Campagne pour l'éducation populaire au Bangladesh, ont insufflé un dynamisme et permis d'intensifier la pression sur le gouvernement, par exemple pour augmenter les investissements en faveur de l'éducation. Lancés à Bangalore, en 1994, les « carnets de notes citoyens » ont depuis été adoptés par d'autres pays, notamment le Rwanda.

Dans plusieurs pays, notamment en Inde et en République-Unie de Tanzanie, les OSC ont joué un rôle de premier plan dans la lutte contre la corruption, en réalisant des opérations de veille et des analyses budgétaires pour contrôler les dépenses publiques. Elles vérifiaient également que les ressources étaient attribuées et investies conformément aux budgets et aux plans établis.

Les organisations de personnes handicapées peuvent faire pression sur les autorités pour faire évoluer la situation. Les ONG et les institutions indépendantes de défense des droits de l'homme peuvent communiquer des informations et sensibiliser la population. Les organisations de personnes handicapées ont participé au suivi de la mise en œuvre de la CRPD dans 50 des 86 pays ayant communiqué des données, mais n'ont pris part à l'examen national que dans 29 pays. Le manque de capacité freine la participation de ces organisations.

Les syndicats d'enseignants font partie de la société civile au sens large, mais ils communiquent un message spécifique et jouent un rôle particulier. À ce titre, ils peuvent amener le gouvernement à plus de responsabilité. Ils peuvent en effet soutenir les réformes de l'enseignement ou s'y opposer et promouvoir le dialogue sur certaines

“ Sur 70 syndicats d'enseignants de plus de 50 pays, plus de 60 % n'ont pas ou peu été consultés quant aux supports pédagogiques ”

questions sensibles que le gouvernement craint d'examiner. L'inclusion formelle des syndicats dans l'élaboration des politiques permet de renforcer l'obligation de rendre des comptes et l'adhésion du corps enseignant, tout en améliorant les relations entre les syndicats et les pouvoirs publics. Malheureusement, il est rare que les syndicats soient consultés au sujet des réformes. Sur 70 syndicats de plus de 50 pays, plus de 60 % n'ont pas ou peu été consultés quant au contenu et au choix des supports pédagogiques.

“ Les organisations de personnes handicapées ont participé au suivi de la mise en œuvre de la CRPD dans 50 des 86 pays ayant communiqué des données ”

L'IMPLICATION DES MÉDIAS EST ESSENTIELLE POUR ABORDER LES GRANDS ENJEUX DE L'ÉDUCATION

Les citoyens ont besoin de données fiables pour obliger les gouvernements à se montrer responsables. Les médias peuvent aider les citoyens à évaluer la performance du gouvernement en faisant eux-mêmes preuve de vigilance. Ils peuvent également diffuser les travaux des OSC et attirer l'attention du public sur certaines questions, telles que l'équité. Certains médias locaux, nationaux et internationaux ont diffusé les résultats des évaluations réalisées par les citoyens, montrant combien il était difficile de garantir l'acquisition de compétences de base chez tous les enfants.

Les médias relaient également les résultats des recherches menées par les groupes de réflexion, les universités et les institutions publiques. La médiatisation accrue des dépenses publiques peut donner plus de pouvoir aux citoyens et amener les responsables de l'éducation à honorer leurs engagements. En Ouganda, une réduction de 2,2 kilomètres de la distance d'un point de vente de journaux a fait augmenter de près de 10 points de pourcentage la part de financement octroyée à une école.

Si le rôle des médias traditionnels demeure important grâce à leurs articles de fond, les médias sociaux permettent à leurs utilisateurs de diffuser largement les informations, sans aucune contrainte d'édition, de filtrage par les journalistes, voire de censure par l'État. À une époque marquée par le changement souvent rapide des politiques d'éducation, les médias sociaux peuvent occuper une fonction essentielle.

Cependant, les médias doivent également être indépendants, responsables et capables de relayer des informations pertinentes et de refléter les divers points de vue sociaux. Les personnes contribuant directement aux travaux de recherche, d'analyse, d'organisation, de rédaction ou de diffusion doivent être d'une grande fiabilité et posséder une solide expertise technique pour aborder les questions relatives à l'éducation.

DES PLANS CRÉDIBLES DÉLIMITANT BIEN LES RESPONSABILITÉS CONSTITUENT DES OUTILS ESSENTIELS

Pour favoriser l'obligation de rendre des comptes, les plans relatifs à l'éducation établis par les pouvoirs en place doivent inclure des engagements officiels et clarifier les rôles. Si les gouvernements élaborent fréquemment des plans stratégiques pluriannuels destinés au secteur de l'éducation, les plans opérationnels annuels sont généralement indispensables à la planification et la coordination.

Les mécanismes institutionnels conférant des pouvoirs plus formels à l'ensemble des parties prenantes permettent de renforcer l'obligation de rendre des comptes. Il est recommandé de mettre en place un comité

“
L'engagement d'experts, de consultants ou de donateurs pour accélérer la planification risque de compromettre l'appropriation et la mobilisation locales

directeur conjoint composé de membres du gouvernement et d'acteurs extérieurs, officiellement mandaté pour évaluer et approuver les plans sectoriels. Toutefois, lorsque le manque de capacité se fait sentir, les parties prenantes ne seront pas toujours en mesure de représenter tous les groupes.

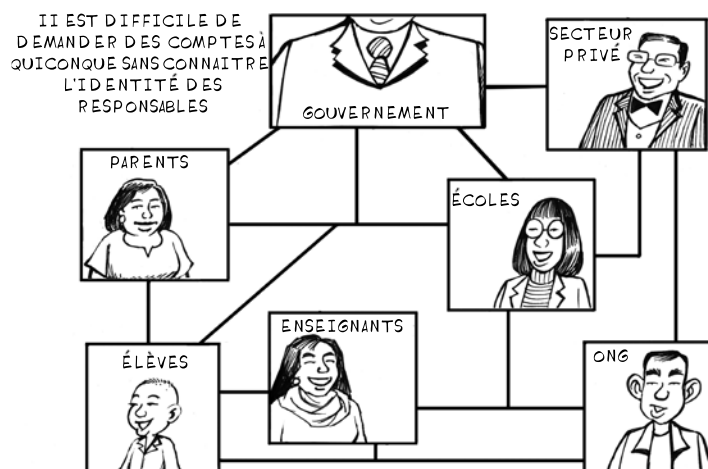
Une planification de l'éducation véritablement inclusive peut exiger beaucoup de temps. Les gouvernements peuvent alors être tentés d'engager des experts, des consultants ou des donateurs pour accélérer la planification, évitant ainsi un long processus de consultation. Cette méthode nuit cependant

à l'appropriation et à la mobilisation locales. Les pays bénéficiant d'une aide doivent veiller à ne pas laisser les donateurs monopoliser le processus de planification.

Il est important de bien circonscrire les responsabilités. Ceci vaut notamment pour les systèmes décentralisés, où les rôles sont rarement définis et ont tendance à se chevaucher, contribuant à brouiller les responsabilités. Rares sont les administrations décentralisées qui possèdent des capacités de planification stratégique, en particulier dans les pays fragiles et à faible revenu.

L'octroi de subventions conditionnelles axées sur la performance pour améliorer les capacités et la transparence des collectivités locales a permis d'assainir la gestion financière dans plusieurs pays à revenu faible et intermédiaire. En République-Unie de Tanzanie, le taux d'administrations respectant les conditions minimales d'admissibilité aux subventions est passé d'environ 50 % à 90 % en trois ans.

Toutefois, l'octroi de responsabilités strictes aux collectivités locales pour des résultats définis au niveau central peut avoir des conséquences préjudiciables. Une culture de l'audit excessive risque d'obscurcir le champ des responsabilités, d'éroder la collaboration, de mettre à mal l'innovation et d'inciter les prestataires de services à se focaliser sur les objectifs plutôt que sur les améliorations.



UNE SUPERVISION ACCRUE DURANT LA PRÉPARATION BUDGÉTAIRE PERMET D'AFFECTER LES RESSOURCES AUX POSTES DE DÉPENSE PRIORITAIRES

L'implication des parties prenantes dans la préparation budgétaire et dans l'examen des dépenses prévisionnelles peut favoriser la répartition équitable des ressources.

Le contrôle budgétaire constitue la fonction principale des législateurs et demande du temps et de l'expertise. Les OSC peuvent aider les législateurs à évaluer les propositions budgétaires et leur fournir des informations utiles en amont des délibérations, comme en Indonésie et au Kenya. Le recours à des budgets par programme plutôt que par poste facilite l'évaluation des dépenses par les législateurs.

L'OBLIGATION DE RENDRE DES COMPTES HORIZONTALE PEUT S'AVÉRER EFFICACE

Les comités législatifs, les bureaux des médiateurs, les tribunaux et les autres dispositifs d'obligation de rendre des comptes horizontale représentent les opinions des citoyens et encadrent le pouvoir exécutif. Les audits internes et externes permettent de contrôler efficacement les responsabilités liées à l'exécution du budget, et contribuent à limiter le gaspillage ou la mauvaise affectation des ressources et la corruption. Ils requièrent toutefois une certaine capacité.

“

Les États-Unis, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, le Pérou et la Zambie possèdent des comités législatifs pour l'éducation, chargés de surveiller la conduite du gouvernement, d'examiner les lois et de proposer des amendements

”

Les comités législatifs occupent une fonction de suivi essentielle. Certes, leur manque d'indépendance, de capacité ou d'autorité risque d'entraver leur aptitude à favoriser le changement. Cependant, le fait de rassembler des législateurs spécialisés dans l'éducation lors des délibérations permet d'améliorer les propositions politiques relatives aux questions moins clivantes.

Les États-Unis, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, le Pérou et la Zambie possèdent des comités législatifs permanents pour l'éducation, chargés de surveiller la conduite du gouvernement, d'examiner les lois et de proposer des amendements. Au Royaume-Uni, les recommandations émises par le comité étaient identiques ou similaires aux mesures politiques prises par le gouvernement dans 20 cas sur 86, notamment en ce qui concerne le projet de réforme du système d'inspection.

Les médiateurs reçoivent les citoyens souhaitant porter plainte contre le gouvernement. Leur rôle est particulièrement important lorsque les citoyens ne se sentent pas suffisamment à l'aise pour s'adresser directement aux responsables du gouvernement. En 2010, 118 pays possédaient un médiateur. Celui-ci a souvent

affaire à des questions politiques sensibles et peut se retrouver en désaccord avec le gouvernement. En Amérique latine, la présence d'un médiateur – qui ne détenait pourtant aucun pouvoir de sanction – a contribué à améliorer l'accès à l'éducation, à la santé et au logement entre 1982 et 2011. En Indonésie, le bureau du médiateur a joué un rôle de premier plan dans la révélation d'une affaire de fraude impliquant la vente de sujets d'examens aux élèves et la diffusion des réponses grâce aux téléphones portables.

Les OSC et les citoyens peuvent contribuer au renforcement des audits externes. Au Chili et en République de Corée, les réclamations et les propositions communiquées en ligne par les citoyens ont permis d'attirer l'attention des vérificateurs sur certaines questions. Les enquêtes de suivi des dépenses publiques permettent aux OSC de réaliser des audits sociaux sur les dépenses. Mais ces initiatives restent souvent exceptionnelles et à l'initiative des donateurs ; elles s'accompagnent rarement d'un changement de fond s'inscrivant dans la durée.

LA CRÉATION D'UNE CULTURE INSTITUTIONNELLE DE L'INTÉGRITÉ EST INDISPENSABLE POUR LUTTER CONTRE LA CORRUPTION

La corruption peut toucher tous les aspects de l'éducation : finances, achat de services, accréditation institutionnelle, encadrement des enseignants, épreuves, bourses, recherche ou manuels scolaires. Qu'il s'agisse d'un détournement de fonds très médiatisé ou de pratiques discrètes, mais bien ancrées, non seulement la corruption pénalise les finances, l'accès à l'éducation et la qualité des services, mais elle fausse également les décisions liées à l'affectation des fonds publics, freine la productivité et diminue les recettes publiques.

Les interventions menées dans ce domaine s'inspirent majoritairement des études de la Banque mondiale sur les fuites survenant lors des transferts de fonds entre les autorités centrales et locales, et donc les écoles. Toutefois, le contrôle des fonds jusqu'à leur réception au point de service reste une entreprise délicate, notamment lorsqu'il n'existe aucune règle claire concernant l'affectation des fonds. Le cas des enseignants et des établissements « fantômes » est complexe et suscite des controverses. Ainsi, rien qu'au premier semestre 2016, ce ne sont pas moins de 8 000 allégations relatives à des « enseignants fantômes » ou à des enseignants recevant plus que leur rémunération officielle qui ont été enregistrées au Nigéria.

Bien que le Brésil ait entrepris des réformes pour améliorer le dispositif d'égalisation des fonds attribués à l'éducation, les inspecteurs du contrôleur général de l'Union déployés dans 120 municipalités et 4 États ont relevé 49 irrégularités liées aux procédures d'appel d'offres, 28 liées à l'exécution des contrats et 21 « retraits d'argent liquide ».

Certaines pratiques flagrantes restent parfois invisibles aux observateurs extérieurs et leur ampleur est difficile à évaluer, par exemple dans les contextes dégradés (zones de conflit, etc.). En Afghanistan, près de 80 % des 740 écoles de la province de Ghor étaient fermées pas, bien que le ministère de l'Éducation continuât de rémunérer les enseignants.

“ Sur 209 pays, 108 ont publié au moins un rapport national de suivi sur l'éducation depuis 2010. Cependant, à l'échelle mondiale, seul 1 pays sur 6 s'y emploie régulièrement ”

Certaines formes de corruption trop ancrées passent souvent à travers les mailles du filet. Selon une enquête de suivi des dépenses publiques réalisée au Bangladesh, environ 40 % des responsables de l'éducation primaire des districts et des sous-districts ont reconnu qu'ils versaient des « pourboires » aux comptables, afin d'obtenir le remboursement des dépenses. Bien que ces paiements ne constituent pas *ipso facto* une fuite avérée ou directe du Trésor public, ils incitent les agents à amortir les coûts d'une autre façon.

On ne peut se contenter de dénoncer les irrégularités. Les normes et les structures juridiques elles-mêmes doivent être dotées de mécanismes de suivi améliorés, notamment des instances d'audit fiables et indépendantes, des systèmes d'information ouverts, ainsi qu'un environnement facilitant la veille médiatique et la participation des ONG. Les forces de police et les juridictions exercent un rôle de suivi essentiel en cas de révélation d'une affaire de corruption.

LE SUIVI ET L'ÉVALUATION DE L'ÉDUCATION DOIVENT ÊTRE SYSTÉMATIQUES

Le suivi et l'évaluation incitent les États à rendre des comptes. Pour être utile, le suivi doit se concentrer sur les résultats souhaités, et les données doivent être fiables et collectées régulièrement. Les systèmes de suivi et d'évaluation sont souvent fragmentés. Les agences n'emploient pas toutes les mêmes méthodes et ne recueillent pas les données selon la même fréquence. Les informations ne sont pas systématiquement centralisées, comparables ou accessibles.

La préparation par les gouvernements de rapports nationaux de suivi sur l'éducation, afin de satisfaire aux exigences des législateurs ou des organisations internationales, peut notamment faciliter le regroupement des informations. Elle est également un moyen pour les citoyens de veiller à la responsabilité de l'État.

“
Seul un tiers des
rapports nationaux de
suivi sur l'éducation
disponibles couvre
l'éducation des adultes
”

Sur 209 pays, 108 ont publié au moins un rapport national de suivi sur l'éducation depuis 2010. Cependant, à l'échelle mondiale, seul 1 pays sur 6 s'y emploie régulièrement.

Si la publication de ce type de rapport est plus fréquente dans les pays riches, certains pays à revenu faible (Ouganda) et intermédiaire (République dominicaine, République de Moldova) en publient également. Presque tous les rapports couvrent l'enseignement primaire et secondaire. Près des trois quarts traitent de l'éducation et de la protection de la petite enfance ; deux tiers traitent de l'enseignement supérieur ; un tiers aborde l'éducation des adultes.

Ces rapports n'accordent pas tous la priorité aux mêmes éléments. Environ 60 % se concentrent sur les interventions menées et 25 % réalisent un état des lieux, reflétant la diversité des préoccupations nationales en matière de reddition de comptes. D'autres rapports préfèrent se concentrer sur les investissements réalisés.

Dans certains cas, comme pour le « Bildungsbericht » (Rapport sur l'éducation) en Allemagne, ces publications relèvent d'une obligation juridique et sont davantage axées sur les interventions ou les investissements. Au Panama, le ministère de l'Éducation fait paraître un rapport annuel conformément à la loi sur la transparence de la gestion des affaires publiques. Aux Philippines, la disposition du « sceau de transparence » inscrite dans la loi sur le budget et visant « à améliorer la transparence et à faire appliquer l'obligation de rendre des comptes » demande à toutes les agences publiques nationales de publier sur leur site Internet officiel les rapports annuels des trois dernières années, conformément aux instructions détaillées communiquées dans la circulaire nationale sur le budget.

Certaines données de suivi doivent être obtenues auprès d'un organisme externe ou produites par une institution respectée et largement reconnue comme étant exempte de toute ingérence de l'État. Des bureaux d'évaluation autonomes ont vu le jour ces dix dernières années en Amérique latine, notamment en Colombie, en Équateur et au Mexique. Leurs responsabilités ont été renforcées, que ce soit par la pratique ou par le biais de nouvelles dispositions juridiques. Ces organes doivent être correctement financés pour fonctionner avec efficacité.

La plupart des pays bénéficiaires de l'aide réalisent désormais des examens sectoriels annuels conjoints auxquels contribuent le gouvernement, les donateurs, les acteurs de la société civile et d'autres parties prenantes. Toutefois, ces initiatives ne sont pas sans défaut : participation peu inclusive ; absence de plans de mise en œuvre des recommandations ; priorités souvent définies par les donateurs.

Obligation de rendre des comptes des établissements scolaires

Les écoles et les autres institutions d'enseignement et de formation assument une double responsabilité : responsabilité formelle vis-à-vis du gouvernement et responsabilité informelle vis-à-vis des parents et des élèves. Nombreux sont les pays qui choisissent de déléguer la prise de décision aux autorités scolaires régionales et locales, encourageant ainsi une obligation de rendre des comptes aussi bien ascendante que descendante. L'importance accordée à l'obligation de rendre des comptes n'est pas sans poser quelques difficultés aux établissements scolaires.

LA RÉGLEMENTATION NATIONALE FACILITE LE SUIVI QUALITATIF DES ÉTABLISSEMENTS

La réglementation nationale en matière d'éducation varie selon les pays. Ainsi, bien que la quasi-totalité des 71 systèmes examinés aux fins du présent rapport possède une réglementation relative aux qualifications des enseignants, moins de 40 % plafonnent le taux d'encadrement (**figure 4**). La réglementation permet de s'assurer que les prestataires d'éducation respectent leurs engagements, mais peut s'avérer peu efficace dans la pratique. Ainsi, beaucoup d'écoles des pays pauvres ne sont pas conformes à la réglementation en vigueur en raison de facteurs exogènes qu'elles ne peuvent maîtriser. Au Tadjikistan, par exemple, de nombreuses écoles ne sont pas correctement chauffées en hiver en raison du sous-financement, bien que cela soit exigé par la réglementation.

Le respect de la réglementation est traditionnellement évalué dans le cadre d'inspections scolaires, dont l'efficacité dépend des compétences de l'inspecteur(trice). Plusieurs recherches indiquent que les directions d'établissement qui se sentent vraiment tenues de rendre des comptes dans le cadre des inspections prennent des mesures pour améliorer leurs performances.

Beaucoup d'établissements scolaires privés des pays pauvres ne sont pas soumis à la réglementation

L'enseignement privé est de plus en plus répandu. Le nombre de pays dont plus de 20 % des élèves fréquentent un établissement privé a augmenté entre 2005 et 2015 (**figure 5**). Dans certains pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud, de nombreuses écoles privées ne sont pas soumises à la réglementation. C'est le cas notamment des établissements moins chers fréquentés par les populations pauvres et dont le nombre a augmenté trop rapidement pour qu'ils puissent être encadrés par l'État. Certains établissements préfèrent ne pas se déclarer pour échapper à des règles trop contraignantes. La réglementation des écoles privées pour améliorer l'équité exige une action concertée.

La fragilité de l'environnement réglementaire est particulièrement problématique en cas d'essor rapide de grandes institutions privées. Par exemple, Bridge International Academies possède plus de 500 établissements dans 5 pays. Des inspections au Kenya et en Ouganda ont révélé la présence d'enseignants non qualifiés, d'infrastructures inadaptées, et l'utilisation de programmes scolaires non autorisés, tandis que les tribunaux ont appuyé les ministères dans leur décision de fermer plusieurs de ces établissements.

Accorder la priorité à la qualité de l'éducation est pertinent, mais difficile à mettre en œuvre

L'inspection cherche désormais à évaluer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage pratiqués dans les écoles, plutôt que la conformité vis-à-vis des normes réglementaires, une tendance qui s'observe notamment dans les pays riches. Cependant, cette fonction d'appui est difficile à mettre en œuvre efficacement. Les systèmes d'inspection des pays pauvres disposent de ressources et de capacités limitées. En Afrique du Sud, les superviseurs se sont opposés à la réforme de l'inspection, en partie à cause des souvenirs liés aux inspections menées du temps de l'apartheid. L'amélioration du système d'inspection constitue souvent un travail de longue haleine. C'est le cas de l'Angola où, en 2015, seuls 45 % des inspecteurs avaient reçu une formation au sujet des réformes entreprises en 2010.

FIGURE 4 :

La réglementation nationale relative à l'éducation varie selon les pays

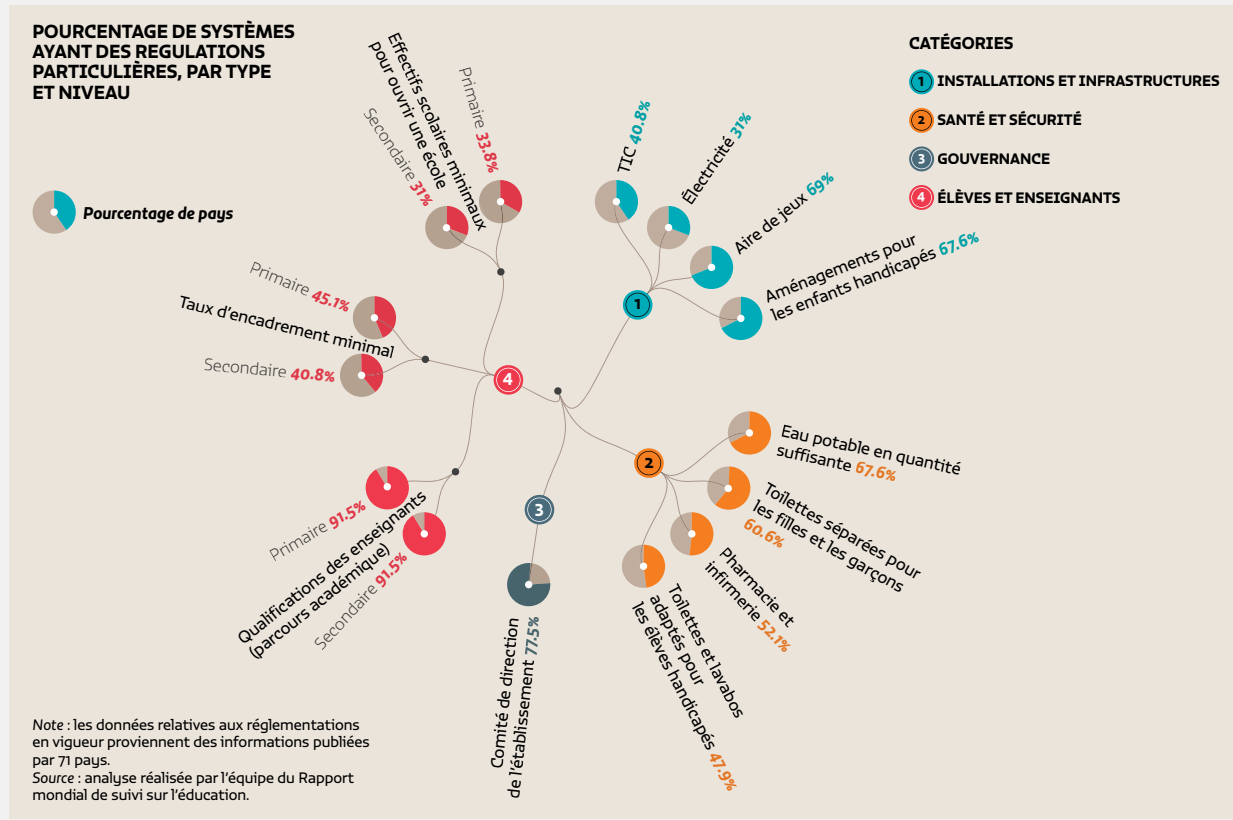
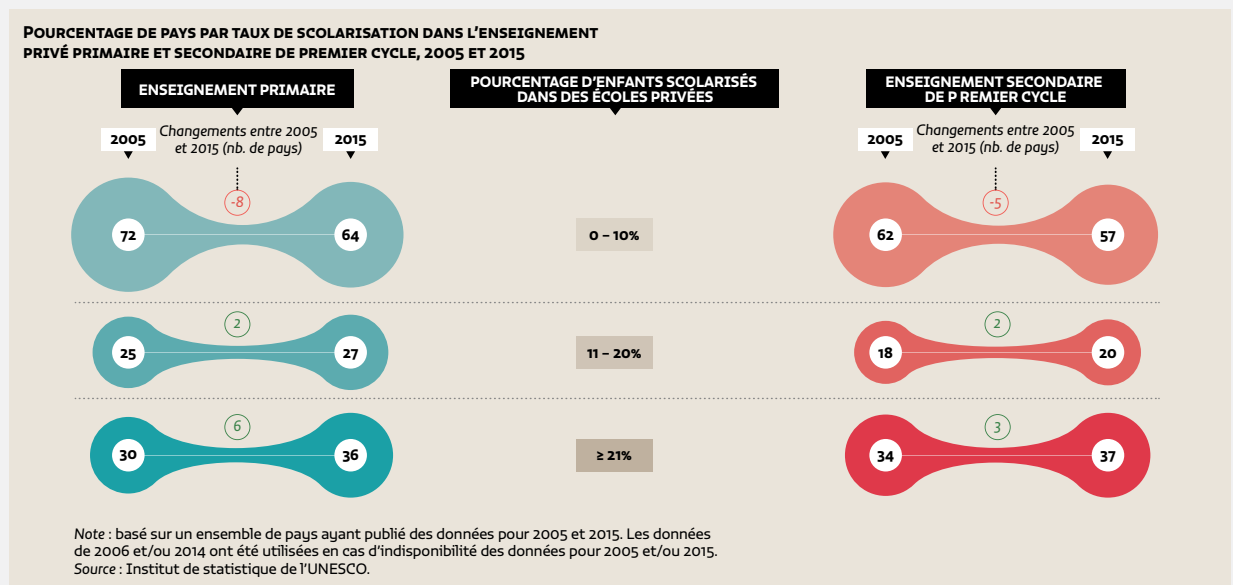
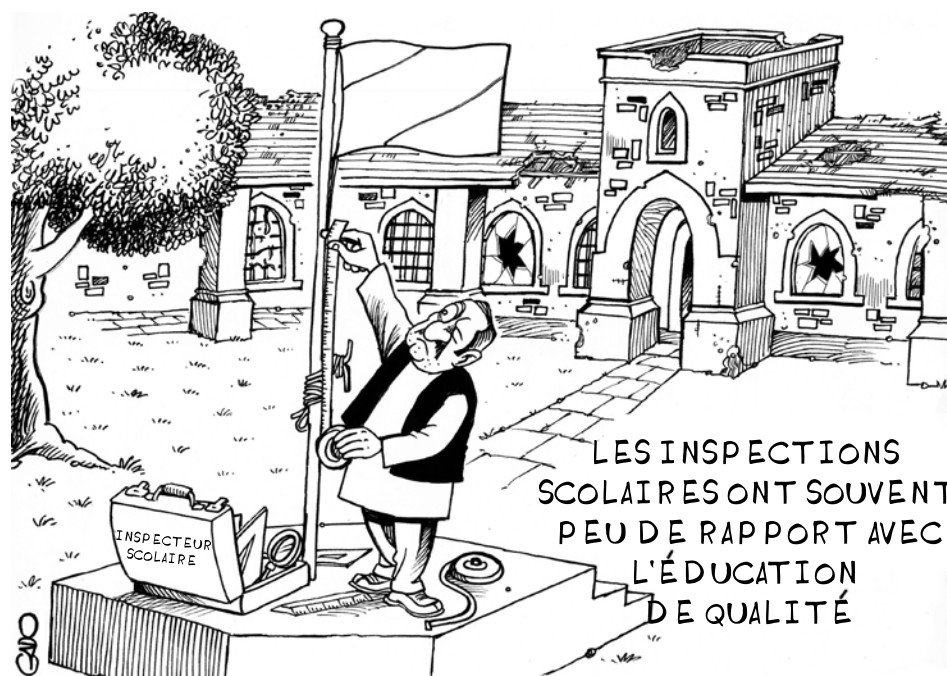


FIGURE 5 :

Les effectifs du secteur privé ont augmenté dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire





L'assurance qualité dans l'éducation de la petite enfance se concentre sur les aspects facilement observables

En dépit de la place qu'occupe l'éducation de la petite enfance dans le développement global de l'enfant, l'Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs (SABER) mise au point par la Banque mondiale, montre qu'entre 2010 et 2015, seuls 14 pays à revenu faible et intermédiaire sur 34 avaient adopté des normes relatives à l'éducation de la petite enfance, ainsi que des systèmes de suivi de la conformité.

“

Seuls 14 pays à revenu faible et intermédiaire sur 34 avaient adopté des normes relatives à l'éducation de la petite enfance, ainsi que des systèmes de suivi de la conformité

”

L'assurance qualité tend à s'attarder sur les éléments opérationnels facilement quantifiables et observables, tels que les infrastructures ou le ratio élèves/enseignant. Les pays ont quand même souvent des difficultés à mener un suivi systématique de la conformité, comme à Belize, en Indonésie, au Népal et au Swaziland.

D'autres systèmes tentent d'évaluer les aspects plus subtils de l'enseignement. Au Chili, les éducateurs de toutes les écoles municipales sont évalués tous les quatre ans à l'aune des normes du Cadre pour un enseignement de qualité. Cette méthode comprend une auto-évaluation, des observations externes, une évaluation par les pairs, ainsi qu'un dossier. Les enseignants auxquels est attribuée la mention « Insatisfaisant » font l'objet d'une nouvelle évaluation l'année suivante et sont rayés de la profession si aucun progrès n'est constaté.

Plusieurs outils, tels que l'Échelle d'évaluation de l'environnement de la petite enfance, permettent d'évaluer la qualité des échanges entre les enseignants et les élèves. Conçue aux États-Unis, où son utilisation est très répandue, cette échelle a été adaptée pour être utilisée dans d'autres pays à revenu élevé, notamment en Allemagne et en Italie.

Les mesures directes en faveur du développement de la petite enfance permettent d'améliorer les procédures d'assurance qualité. L'étude longitudinale Growing Up in Scotland (Grandir en Écosse), menée auprès de 14 000 enfants répartis en trois cohortes, vise à étudier le lien entre les expériences de la petite enfance et les résultats ultérieurs. Les conclusions de l'étude sont ensuite intégrées dans les réformes des politiques publiques relatives à la protection et à l'éducation de la petite enfance.

L'apport des communautés, en particulier des parents, est essentiel pour garantir la qualité des soins à la petite enfance. En France, la Caisse nationale des allocations familiales publie chaque année un baromètre de satisfaction à partir d'enquêtes menées auprès des parents. Les représentants des parents élus par leurs pairs contribuent aux travaux de la commission Petite enfance du Conseil général.

Les dispositifs d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur reflètent la diversité des objectifs

La responsabilité de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur est assignée à un ou plusieurs organismes nationaux, conformément au cadre juridique national, bien que de nombreux pays à faible revenu soient encore dépourvus de système national. Les dispositions régionales, telles que la Convention de Lisbonne, ont favorisé l'apparition de systèmes d'assurance qualité nationaux et l'intégration des normes régionales dans le droit national.

L'évaluation de l'assurance qualité comprend les mesures suivantes : élaboration de normes, auto-évaluation institutionnelle, examen externe par des spécialistes et des pairs, rapports d'évaluation et procédures d'appel.

Les ressources, les activités et les résultats de l'enseignement supérieur sont soumis à des normes, obligatoires ou conseillées. Ainsi, en Chine, les normes relatives à l'évaluation qualitative de l'enseignement supérieur de premier cycle comprennent 19 indicateurs dans 8 domaines principaux : mission de l'université ; corps enseignant ; infrastructures ; programme d'études ; gestion ; environnement de travail ; axes d'apprentissage ; programmes principaux.

Les organismes d'assurance qualité rendent des comptes par le biais de rapports annuels, de bases de données, de registres régionaux et internationaux, et de centres d'information nationaux. Le Réseau international des agences d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur publie un manuel de bonnes pratiques pour favoriser la reddition de comptes et la transparence. Dix-huit membres, du Costa Rica aux Émirats arabes unis, sont conformes aux lignes directrices relatives aux bonnes pratiques. Cependant, pour une grande partie, le contenu des rapports sur la reddition de comptes dans l'enseignement supérieur ne fait pas l'objet d'une large diffusion en dehors des cercles spécialisés.

Les cadres réglementaires transfrontaliers relatifs à l'enseignement supérieur visent avant tout à soutenir le corps institutionnel. Les étudiants étrangers ignorent souvent leurs droits et il ne leur est pas toujours facile d'accéder aux informations. Les pays doivent surtout repérer les prestataires peu recommandables, mettre en garde le public, et inciter les organisations étudiantes à faire connaître les prestataires de qualité.

De nombreux programmes boursiers informent régulièrement leurs donateurs des investissements réalisés. Cependant, ces comptes rendus seraient d'une plus grande utilité s'ils informaient également en temps voulu les étudiants, les familles et les universités. Les études longitudinales, qui permettent de mesurer l'incidence des programmes et de recueillir les observations des professeurs et des étudiants, sont utiles. À titre d'exemple, la Commission des bourses du Commonwealth au Royaume-Uni réalise des enquêtes auprès des bénéficiaires en vue d'orienter la conception des nouveaux programmes.

Les gouvernements doivent garantir l'accessibilité financière de l'enseignement supérieur

Le taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur augmente régulièrement en raison de la hausse du taux de progression des étudiants et du nombre d'étudiants à mi-temps.

Les gouvernements s'appuient sur les cadres législatifs nationaux pour favoriser l'équité et l'accessibilité financière de l'enseignement supérieur. Mais rares sont ceux qui, à l'image de l'Équateur, de la Grèce et de la Tunisie, garantissent l'accès universel à l'enseignement supérieur. De nombreuses lois garantissant l'accès à l'enseignement supérieur, notamment au Brésil et en République démocratique populaire lao, interdisent la discrimination et soutiennent l'accès des groupes minoritaires et défavorisés.

“ L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur comprend l'élaboration de normes, l'auto-évaluation institutionnelle, l'examen externe par des spécialistes et des pairs, des rapports d'évaluation et des procédures d'appel ”

Face à la hausse de la demande dans l'enseignement supérieur, les autorités ont transféré aux individus une partie des coûts financiers, soit en majorant les frais de scolarité, soit en favorisant les prestations dans le secteur privé. Cette seule démarche ne suffit pas à garantir l'accessibilité financière, même en l'absence de frais de scolarité. Sans appui complémentaire, l'accès universel gratuit risque de continuer à subventionner les populations aisées. C'est

“

Les frais de scolarité devraient se doubler de programmes d'aide financière, tels que des bourses, des prêts ou des avantages fiscaux

”

le cas aux Philippines, où les universités publiques attiraient les étudiants des milieux aisés avant même la suppression des frais de scolarité en 2016.

Les frais de scolarité devraient se doubler de programmes d'aide financière, tels que des bourses, des prêts ou des avantages fiscaux. Les étudiants au revenu modeste peuvent bénéficier d'une aide au remboursement de leurs prêts, afin de rendre l'offre plus accessible. Certes, il est essentiel de cibler les populations à faible revenu. Toutefois, le processus de vérification peut s'avérer complexe lorsque la mesure du revenu des ménages manque de fiabilité, comme c'est le cas dans de nombreux pays à faible revenu.

Les prestataires de formation et les organismes de certification des compétences doivent rendre des comptes aux participants et aux employeurs

La présence d'un système d'assurance qualité fiable en matière de développement des compétences professionnelles favorise la responsabilité des autorités et des prestataires de services vis-à-vis de leurs pairs et des bénéficiaires (travailleurs, employeurs, etc.).

Les systèmes de qualification du développement des compétences doivent se doter d'une gouvernance cohérente et énoncer clairement leurs objectifs dans un cadre conjoint. Entre autres méthodes, le fait d'élaborer ce cadre en collaboration avec les employeurs et les partenaires sociaux permet de faire converger la demande du marché du travail et l'offre des prestataires. Cette approche est cependant parfois difficile à mettre en œuvre, comme ce fut le cas en Pologne et en Tunisie.

Les prestataires de formation privés – dont le nombre est en augmentation – devraient se conformer aux normes et procédures réglementaires avant toute accréditation ou mise en service. L'accréditation est une procédure d'assurance qualité semblable à celle pratiquée dans l'enseignement supérieur : des instances publiques ou professionnelles généralement extérieures attestent le respect des normes par les prestataires.

L'Inde a mis au point un ambitieux programme de développement des compétences pour former 400 millions de personnes d'ici 2022. Le pays doit assurer la transparence de la procédure de certification, garantir aux participants le plein bénéfice de la formation, enregistrer les candidats grâce à un identifiant unique, et empêcher toute sous-traitance illégale aux prestataires non accrédités. L'État doit également protéger les participants contre les fausses promesses d'emploi en échange d'argent. En Australie, le Sénat a mené une enquête sur la sincérité des stratégies marketing déployées par des prestataires de formation privés auprès de candidats

“

L'intégralité des programmes d'alphabétisation et de numératie destinés aux adultes et enregistrés dans une base de données de l'UNESCO recensant plus de 200 études de cas a mené quelques activités de suivi et d'évaluation

”

potentiels (notamment de milieux défavorisés) quant à la valeur réelle des qualifications obtenues.

Le suivi favorise l'obligation de rendre des comptes dans les programmes d'alphabétisation des adultes

La diversité des programmes d'alphabétisation et de numératie destinés aux adultes, des prestataires, des flux de financement et des objectifs perçus ne facilite pas la démarche de reddition de comptes. Cependant, les pays sont de plus en plus nombreux à fixer des normes de qualité et des attentes de résultats. La mise en place de systèmes de suivi se généralise.

L'intégralité des programmes d'alphabétisation et de numératie destinés aux adultes et enregistrés dans la base de données de l'UNESCO des pratiques efficaces d'alphabétisation et de numératie, laquelle recense plus de 200 études de cas, a mené quelques activités de suivi et d'évaluation, généralement dans le cadre de la gestion et de la mise en œuvre des programmes.

Le recueil de données financières aide les gouvernements à garantir la responsabilité des prestataires privés en matière de qualité et d'affectation des ressources. En Afrique du Sud, le programme d'alphabétisation Kha Ri Gude (Apprenons) a confié à une société privée la gestion de la comptabilité, l'établissement des rapports, ainsi que la mise à jour des bases de données du système d'information sur la gestion relatives aux participants et aux éducateurs. La rémunération des enseignants est fonction des données communiquées sur les dépenses et sur la fréquentation. Selon un audit réalisé en 2016, les bénévoles auraient été indemnisés pour un nombre d'apprenants supérieur à celui qu'ils avaient déclaré.

Le suivi des résultats des programmes d'alphabétisation peut contribuer à favoriser la reddition de comptes. Plusieurs méthodes sont envisageables, notamment les évaluations de terrain (Pakistan) ou des approches formatives et sommatives, telles que les devoirs sur table, les présentations orales ou les auto-évaluations.

Les pays à revenu élevé s'appuient généralement sur des cadres et des outils d'évaluation nationaux et normalisés, parfois financés par l'État (États-Unis). Certains pays à revenu intermédiaire (Mexique, République islamique d'Iran) diffusent uniquement les résultats des examens finaux générés automatiquement pour chaque district. D'autres pays laissent aux facilitateurs scolaires le soin d'élaborer les évaluations formatives et sommatives et ne recueillent pas systématiquement les données aux fins d'analyse. Enfin, certains programmes ne se contentent pas d'évaluer les acquis sur la seule base de l'alphabétisation. En France, l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme évalue également l'autonomie, la confiance en soi, la motivation, les interactions de la vie quotidienne et le développement cognitif des apprenants.

L'UTILISATION DES DONNÉES D'APPRENTISSAGE POUR GARANTIR LA RESPONSABILITÉ DES ÉTABLISSEMENTS EST COÛTEUSE...

Les gouvernements s'intéressent de plus en plus aux résultats d'apprentissage à l'échelle des individus et des établissements. En théorie, ces informations doivent permettre aux responsables de l'éducation aux niveaux national, infranational et des établissements de prendre des décisions reposant sur des données factuelles, à condition que ces dernières soient de qualité et que la prise de décision soit indépendante et dépourvue de tout intérêt politique.

Les résultats des évaluations sommatives sont utilisés à l'échelle individuelle (décisions relatives à l'admission et à la progression des élèves), institutionnelle (comparaison des établissements pour repérer les améliorations possibles) et systémique (contrôle du respect des normes).

L'utilisation des données d'apprentissage individuelles diffère selon les pays. Certains, comme le Japon, se concentrent sur les examens nationaux. Ces derniers permettent de déterminer la progression entre les niveaux pour une année donnée, mais n'autorisent pas la comparaison des apprentissages dans le temps.

D'autres pays évaluent les résultats d'apprentissage selon des modalités standardisées. L'Angleterre possède un système d'évaluation des acquis riche et complexe adossé à des normes nationales. Les modalités d'évaluation des élèves sont particulièrement élaborées et complétées par un dispositif d'évaluation externe. Les données recueillies permettent aux inspecteurs de préparer les visites d'établissement, d'informer les parents, d'aider la direction scolaire à établir des objectifs, de repérer les élèves ayant besoin d'un soutien supplémentaire, et d'appuyer le suivi de la performance par les autorités locales et nationales, aux fins de reddition de comptes.

Les domaines d'apprentissage évalués varient selon les pays. Certains se concentrent exclusivement sur la langue et les mathématiques, d'autres englobent davantage de matières. Il en va de même pour les informations générales relatives aux institutions scolaires et aux élèves recueillies aux fins d'analyse comparative contextuelle. En Australie, les données générales sur les établissements (situation financière, structure démographique et avantage socio-éducatif) sont publiées sur le site Internet My School. Au Danemark, l'Agence pour l'éducation et la qualité a mis en place un baromètre du bien-être des élèves.

“ La gestion des données liées aux résultats d'apprentissage peut s'avérer épineuse pour les systèmes éducatifs et même les pays à revenu élevé doivent se garder scrupuleusement de toute interprétation hâtive ”

Les systèmes éducatifs ont parfois des difficultés à gérer des données aussi nombreuses et même les pays à revenu élevé doivent se garder scrupuleusement de toute interprétation hâtive, en tenant compte du contexte socioéconomique des établissements et des élèves, et de leur progression à long terme. Les pays sont de plus en plus nombreux à instaurer de telles mesures à valeur ajoutée. Mais celles-ci manquent parfois de précision et les constats dressés à partir de ces informations doivent être traités avec prudence.

Ces difficultés se font particulièrement sentir dans les pays à revenu faible et intermédiaire. La production de données comparables et fiables sur les résultats coûte cher et nécessite un investissement potentiellement prohibitif pour acquérir les capacités requises. Ces pays se concentrent généralement sur les résultats des examens finaux, plutôt que sur les comparaisons par rapport à des seuils. En Jordanie, l'examen national évalue chaque niveau tous les trois ans, mais les sujets changent régulièrement, ce qui empêche toute comparaison des résultats dans le temps. Les rapports publiés comprennent essentiellement des tableaux descriptifs, sans analyse des politiques d'éducation. Les enseignants doivent étudier seuls les données, bien qu'ils soient censés recevoir une aide pédagogique.

... ET SELON LES DONNÉES, L'OBLIGATION DE RENDRE DES COMPTES AXÉE SUR LES PERFORMANCES N'AMÉLIORE PAS NÉCESSAIREMENT LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Selon une enquête portant sur 101 systèmes éducatifs, 51 publient les résultats des épreuves, dont 17 les utilisent pour sanctionner ou récompenser l'établissement et l'équipe éducative. Cependant, des facteurs non maîtrisables par l'établissement influencent fortement les résultats des examens.

Rien ne prouve avec certitude que les sanctions attribuées aux établissements en fonction du taux de réussite aux examens aient un quelconque bienfait sur l'apprentissage. Les statistiques ne montrent généralement aucun avantage, ou alors très faible. Aux États-Unis, la loi en faveur de l'éducation « No Child Left Behind », qui menaçait de fermer les écoles en situation de sous-performance, s'est soldée par une très faible amélioration des résultats

“

Certains établissements peuvent tenter de s'adapter de manière négative aux systèmes de responsabilité axés sur la performance, en manipulant le système, en se soustrayant aux sanctions ou en évitant les réformes à long terme

”

scolaires. En revanche, elle a creusé l'écart du taux de réussite entre populations noires et blanches et contribué à appauvrir les programmes scolaires, notamment dans les écoles en situation de sous-performance, les établissements accordant la priorité aux matières évaluées.

Certains établissements peuvent tenter de s'adapter de manière négative aux systèmes de reddition de comptes axés sur la performance, en manipulant le système, en se soustrayant aux sanctions ou en évitant les réformes à long terme.



Des pratiques préjudiciables, telles que le remaniement des groupes d'examen, l'allégement des programmes, la seule préparation aux examens et la triche, ont été signalées en Australie, au Chili, en République de Corée et ailleurs. Elles touchent plus durement les établissements et les élèves défavorisés.

LA CONCURRENCE SUR LE MARCHÉ DE L'ÉDUCATION RISQUE DE CREUSER LES ÉCARTS SOCIAUX

La concurrence est susceptible de favoriser l'obligation de rendre des comptes. En effet, le fait que les parents puissent choisir l'établissement de leur enfant incite les écoles à se dépasser pour attirer davantage d'élèves.

Les informations concernant les écoles doivent être publiées dans un format accessible, afin que le marché de l'éducation puisse fonctionner et que les parents puissent choisir l'établissement de leur enfant. Les pays à revenu élevé et intermédiaire publient généralement les résultats des élèves aux examens. En revanche, dans les pays pauvres, ces informations sont difficilement accessibles ou compréhensibles pour le public cible. Ainsi, en République-Unie de Tanzanie, les livrets scolaires en ligne sont-ils rarement consultés en raison du faible taux d'accès à Internet. Au Kenya, 72 % des parents ne savaient pas comment interpréter les données relatives à l'alphabétisme et la numératie.

Plusieurs pays à revenu élevé et intermédiaire se sont efforcés de mettre en place un marché de l'éducation. Le nombre de politiques publiques relatives au choix des établissements a augmenté dans plus de deux tiers des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) au cours des 25 dernières années. Les données suggèrent toutefois que celles-ci profitent davantage aux populations aisées. Les parents effectuent souvent leur choix selon des critères tels que la composition démographique, ce qui risque de fragiliser la diversité et de creuser les écarts socioéconomiques.

“ Les parents choisissent souvent l'établissement de leur enfant selon des critères tels que la composition démographique, ce qui risque de fragiliser la diversité et de creuser les écarts socioéconomiques ”

En Finlande, ce sont surtout les familles instruites, dont les enfants excellent à l'école, qui choisissent leur établissement. À Santiago du Chili, seul un quart des parents d'élèves inscrits au cours primaire choisissaient l'établissement le plus performant de leur liste, et près de 70 % prenaient uniquement en compte l'affiliation religieuse de l'établissement.

Les programmes de coupons permettent d'équilibrer la répartition des élèves, mais n'ont qu'une incidence mitigée sur l'enseignement. En Colombie, la distribution de coupons dans les quartiers défavorisés a permis d'améliorer le taux de scolarisation dans les écoles privées, ainsi que le taux de réussite et de diplôme chez les bénéficiaires. Toutefois, la mise à disposition universelle des coupons et l'autorisation accordée aux écoles d'augmenter leurs frais de scolarité risquent de creuser les inégalités d'accès, sans pour autant améliorer les performances scolaires. Un autre programme de coupons universels mené en Suède aurait contribué à accroître la ségrégation. Au Chili, où le système est extrêmement stratifié, les coupons ont favorisé la sélection de jeunes doués ou de milieux aisés. Les réformes entreprises en 2008 pour favoriser une sélection plus équitable n'ont guère eu d'effet.

LES COMMUNAUTÉS PEUVENT CONTRIBUER À L'AMÉNAGEMENT ET AU SUIVI DES POLITIQUES ET DES PRATIQUES EN MILIEU SCOLAIRE

La mise en demeure des institutions scolaires par les communautés permet d'améliorer la responsabilité sociale, la réactivité et l'efficacité des établissements. Les communautés concentrent généralement leur suivi sur les infrastructures, la présence du personnel et l'affectation des ressources. On notera toutefois que les interventions ponctuelles risquent de n'avoir qu'un court effet. En Éthiopie, les partenariats de collecte de données et de dialogue communautaire noués entre les pouvoirs publics et les communautés ont donné de bons résultats. L'insuffisance des ressources mobilisées peut néanmoins mettre en péril la stabilité de telles initiatives.

Les acteurs communautaires s'investissent dans la gestion participative des écoles (GPE), laquelle transfère le pouvoir décisionnel et la responsabilité aux parties prenantes locales. La GPE a permis d'améliorer les taux de réussite et de fréquentation scolaire dans plusieurs pays, notamment en Indonésie et au Mexique. Certaines initiatives de GPE ont toutefois pâti de réticences vis-à-vis du partage des responsabilités avec les communautés, comme à Hong Kong, en Chine. Il arrive également que certains groupes communautaires marginalisés soient non représentés. Au Népal, plusieurs comités de GPE étaient largement dominés par les élites.

Obligation de rendre des comptes des enseignants

Les enseignants sont les principaux responsables de l'éducation des élèves et sont soumis à une pression croissante dans de nombreux pays. La complexité et la diversité de leur tâche les mettent parfois face à des priorités contradictoires. Il est alors plus difficile de cerner précisément leurs responsabilités.

L'APPORT D'UN ENSEIGNEMENT DE QUALITÉ CONSTITUE LA PRINCIPALE RESPONSABILITÉ DES ENSEIGNANTS

Dans la plupart des pays, les enseignants consacrent la majeure partie de leur temps de travail à l'enseignement lui-même. Mais leur tâche ne se limite pas toujours aux domaines d'apprentissage principaux et peut inclure la transmission de compétences transversales, sociales, comportementales et émotionnelles. Les enseignants interrogés dans le cadre de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) consacrent en moyenne près de deux heures par semaine aux activités extrascolaires. Cette durée varie d'une heure en Suède à huit heures au Japon.

“

Les enseignants interrogés dans le cadre de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage consacrent en moyenne près de deux heures par semaine aux activités extrascolaires

”

Les enseignants doivent également assumer des responsabilités souvent non reconnues ou appréciées, ce qui peut les décourager.

Selon une étude réalisée au début des années 2000 dans six pays à revenu faible et intermédiaire, le taux d'absentéisme moyen des enseignants était de 19 %. On observera toutefois que l'étendue de la responsabilité des enseignants en la matière est souvent exagérée.

Au Sénégal, entre 2007 et 2014, les élèves ont bénéficié

en moyenne de 108 jours de classe sur les 188 que compte le calendrier scolaire officiel. La plupart des cas d'absentéisme relevaient de motifs hors du contrôle de l'enseignant (**figure 6**). En Indonésie, l'absentéisme concernait 10 % des enseignants du primaire en 2013-2014. La moitié de ces absences était autorisée pour cause de travail personnel.

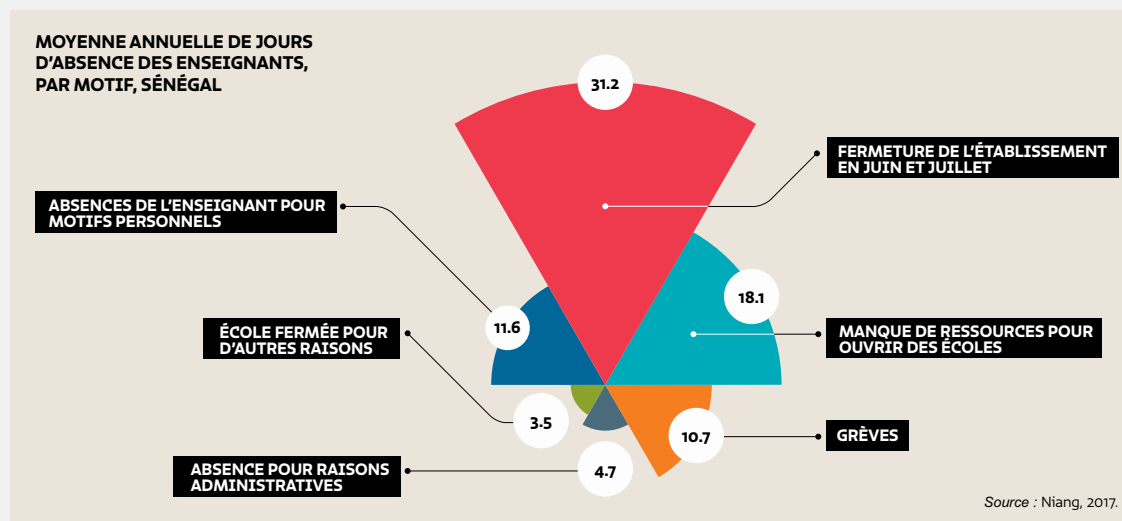
L'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS EST PROTÉIFORME ET PARFOIS COMPLEXE

L'efficacité des stratégies de reddition de comptes dépend pour beaucoup de la confiance du gouvernement et du public vis-à-vis de la profession d'enseignant, et de celle des enseignants à l'égard de la procédure d'évaluation.

En Finlande, les enseignants élaborent et gèrent eux-mêmes leurs politiques relatives à l'obligation de rendre des comptes, signe de la confiance mutuelle qui existe entre les parties prenantes. En revanche, au Japon, les sous-performances enregistrées dans les évaluations internationales ont dégradé la confiance vis-à-vis de

FIGURE 6 :

Les élèves sénégalais perdent chaque année plus de 50 jours de classe en raison de la fermeture des écoles



la profession. Cela s'est traduit par une augmentation des dispositifs de responsabilité externes et des obligations de compte rendu des enseignants, dont la charge de travail hebdomadaire avoisinait déjà 54 heures en moyenne.

À l'origine, le recours aux contrats d'enseignement de courte durée devait être une mesure ponctuelle visant à pallier le manque de personnel enseignant. Cependant, ces contrats sont de plus en plus utilisés comme outil de reddition de comptes lorsque la confiance est dégradée, la perspective du (non-)renouvellement du contrat incitant les enseignants à améliorer leurs performances. La pénurie de postes titularisés entraîne souvent une augmentation de la charge de travail du personnel, une baisse des financements publics et une altération des droits des organisations et des personnels. Bien souvent, les enseignants sous contrat de courte durée sont sous-qualifiés, sous-payés et ne bénéficient d'aucun accompagnement.

“ L'efficacité des stratégies de reddition de comptes dépend pour beaucoup de la confiance des enseignants à l'égard de la procédure d'évaluation ”

L'OBLIGATION DE RENDRE DES COMPTES DES ENSEIGNANTS EST SURTOUT ASSURÉE PAR LE BIAIS D'ÉVALUATIONS FORMELLES

La plupart des pays ont recours à diverses méthodes d'évaluation des personnels enseignants. Les évaluations au moyen d'observations en classe concernaient 96 % des enseignants des pays – pour la plupart à revenu élevé – ayant participé à l'enquête TALIS 2013. Les séances d'observation sont généralement effectuées par la direction ou par des membres de l'équipe d'encadrement et répondent à différentes finalités. À Singapour, elles sont principalement utilisées aux fins de formation ; en Israël, elles entrent en ligne de compte dans l'avancement. Les barèmes utilisés aux États-Unis ne distinguent souvent pas bien les compétences attendues des enseignants. Pour que cette méthode soit fiable et utile, les observateurs doivent fournir aux enseignants un retour détaillé s'accompagnant d'objectifs réalisables. Les observateurs formés et eux-mêmes spécialisés dans la discipline et la pédagogie (notamment les autres enseignants) fournissent des retours plus complets.

Dans l'enquête TALIS 2013, 83 % des enseignants ont indiqué que l'évaluation par les élèves faisait partie du processus global d'évaluation. Cette méthode suppose que les élèves soient capables de porter un jugement correct et sincère sur la qualité de l'enseignement. Sa fiabilité dépend étroitement de la finalité et du modèle de l'évaluation et peut pâtir d'un manque d'objectivité.

“
La fiabilité de l'évaluation des enseignants par les élèves dépend étroitement de la finalité et du modèle de l'évaluation et peut pâtir d'un manque d'objectivité
 ”

En France et en Italie, les enseignants dont la notation était plus généreuse recevaient de meilleures appréciations. Le sexe de l'enseignant peut également influencer sur la perception des élèves.

Toujours selon l'enquête TALIS 2013, les notes des élèves sont l'élément le plus fréquent à partir duquel sont évalués les enseignants (97 %). Toutefois, de nombreux autres facteurs, tels que le programme scolaire, les capacités des élèves, l'investissement des parents, la culture et les ressources de l'établissement, entrent également en ligne de compte dans les résultats. Ces derniers ne suffisent pas pour apprécier avec fiabilité l'efficacité d'un enseignant. Certains modèles d'évaluation plus

approfondis utilisent de multiples sources d'information, ce qui peut s'avérer complexe dans les systèmes aux ressources insuffisantes.

L'évaluation des enseignants comporte de plus en plus d'enjeux. Les partisans de cette approche de reddition de comptes, qui voient dans l'évaluation une solution efficace aux difficultés perçues en matière d'éducation, partent généralement du principe que : a) tous les acteurs de l'éducation conviennent des résultats attendus pouvant être mesurés avec précision ; b) les responsabilités sont clairement définies et communiquées, et les acteurs responsables sont capables d'obtenir par eux-mêmes les résultats souhaités ; c) des mesures d'incitation ciblées encourageront les pratiques menant aux résultats voulus.

Cependant, la rémunération axée sur la performance n'a qu'un effet mitigé sur les résultats d'apprentissage et peut être préjudiciable à l'équité. En outre, elle tend à favoriser la concurrence entre les enseignants, ce qui, contrairement à son intention, est source de démotivation. Selon plusieurs recherches, cette situation touche davantage les enseignantes que leurs collègues masculins.

Dans les pays riches aux systèmes très exigeants, l'évaluation des enseignants ne contribue que partiellement à l'amélioration de l'enseignement. Le manque de retour utile et spécifique et la priorité accordée au suivi au détriment de l'amélioration peuvent générer une frustration chez les enseignants et amener nombre d'entre eux à ne considérer l'évaluation que comme une tâche purement administrative.

Les systèmes éducatifs axés sur l'obligation de rendre des comptes ne préparent pas suffisamment les enseignants

De toute évidence, les responsabilités liées à la gestion et à l'enseignement reviennent de plus en plus aux établissements. Cette tendance, à laquelle vient s'ajouter l'introduction de systèmes de reddition de comptes plus stricts, augmente la charge de travail des enseignants et des chefs d'établissement et exige d'eux de nouvelles compétences, ce qui peut générer des frustrations. Au Royaume-Uni, par exemple, 56 % des enseignants estiment que la collecte et la gestion des données constituent un travail inutile.

Les enseignants doivent acquérir les compétences nécessaires pour évaluer la performance des élèves, analyser les données et s'en servir pour adapter leurs cours, mais nombreux sont ceux qui se sentent insuffisamment préparés à l'utilisation des données. Une étude réalisée aux États-Unis montre que les deux tiers des enseignants ne disposent pas des moyens nécessaires pour exploiter les données leur permettant d'améliorer leur activité et jugent souvent leur quantité excessive.

“
Une étude réalisée aux États-Unis montre que les deux tiers des enseignants ne disposent pas des moyens nécessaires pour exploiter les données leur permettant d'améliorer leur activité
 ”

Les pays à revenu élevé sont désormais très nombreux à inclure davantage la gestion des données dans la formation des enseignants et des directeurs d'établissement, ainsi que dans les programmes de formation professionnelle continue. Toutefois, ces derniers se concentrent généralement sur la compréhension de rapports ; très peu forment les enseignants à l'utilisation concrète des données et à leur application à l'enseignement. En outre, ces programmes sont souvent axés sur les technologies plutôt que sur les compétences d'utilisation et de gestion des données.

Le fait de minimiser la duplication de la collecte des données permet d'alléger la tâche des enseignants et des chefs d'établissement. L'utilisation croissante des données dans la gestion de l'éducation soulève néanmoins des questions plus générales. Tout d'abord, l'idée que l'on peut améliorer l'enseignement de façon programmée ne tient pas compte des composantes socioculturelles de l'éducation. Ensuite, l'importance accordée aux résultats d'apprentissage pouvant faire l'objet d'un suivi risque d'avantager surtout le système de responsabilité, lui-même fondé sur un ensemble d'acquis très limité. C'est pourquoi il faut se garder de prendre ces données pour argent comptant en dépit de leur utilité. Celles-ci devraient être davantage utilisées aux fins de diagnostic.

LA RESPONSABILITÉ PROFESSIONNELLE PEUT CONTRIBUER À TRANSFORMER LA CULTURE DE L'ENSEIGNEMENT

La responsabilité professionnelle reflète la mobilisation des enseignants et repose sur leur expertise et leur professionnalisme. Les systèmes recourant à la responsabilité professionnelle supposent généralement la confiance du public dans la capacité des enseignants à assurer une éducation de qualité.

L'apprentissage par les pairs contribue à améliorer la qualité de l'enseignement. Les communautés d'apprentissage professionnelles favorisent l'apprentissage collaboratif, notamment grâce à l'échange des retours d'expérience entre pairs. Elles sont présentes en majorité dans les pays à revenu élevé et intermédiaire. Le modèle de préparation de cours Lesson Study est utilisé en Australie, aux États-Unis, à Hong Kong, au Japon, au Royaume-Uni, à Singapour et en Suède : les enseignants planifient ensemble les cours, s'observent mutuellement lors des séances d'enseignement et analysent les données obtenues, afin d'améliorer leurs pratiques et l'apprentissage par les élèves. En Angleterre, ce modèle a favorisé la prise de risque didactique et brisé le sentiment d'isolement des enseignants. Pour être efficace, l'apprentissage par les pairs exige une autonomie de la part des enseignants, ainsi que du temps et des ressources considérables.



“ Un examen des codes de déontologie de 24 pays a révélé que ceux-ci étaient inconnus de nombreux enseignants ”

La plupart des pays se sont dotés de codes de déontologie élaborés par les enseignants. Il s'agit d'un ensemble formalisé de normes professionnelles servant de lignes directrices aux enseignants et reposant sur l'autodiscipline. Un examen des codes de déontologie de 24 pays a révélé que ceux-ci étaient inconnus de nombreux enseignants.

L'absence de mécanismes d'application clairs risque également de peser sur l'efficacité. Les mécanismes de compte rendu et les sanctions ne sont pas toujours définis. Les personnes chargées d'évaluer les fautes doivent recevoir une formation.

LES CITOYENS PEUVENT AIDER LES ENSEIGNANTS À ASSUMER LEURS RESPONSABILITÉS

Le suivi par la communauté peut contribuer très utilement à limiter l'absentéisme des enseignants. En Ouganda, les communautés ont créé des carnets de notes à l'intention des enseignants pour réduire l'absentéisme. Toutefois, les parents ne peuvent veiller à la responsabilité des enseignants sur le long terme. Au Kenya, les gains d'apprentissage du suivi et de l'évaluation des enseignants par les parents ont disparu un an après la fin de l'intervention.

Davantage de pays se tournent désormais vers la technologie pour assurer le suivi des enseignants, malgré les inquiétudes relatives à l'intrusion et à l'impact de telles méthodes sur la confiance. Le Pakistan a ainsi contrôlé la présence de plus de 210 000 personnels de l'éducation dans 26 200 établissements grâce aux données biométriques. En février 2017, 40 000 enseignants ayant fait preuve d'absentéisme et 6 000 « déserteurs » avaient été sanctionnés. En Chine, des milliers de salles de classe sont filmées en temps réel, afin que les parents et le public puissent suivre et commenter les pratiques des enseignants et le comportement des élèves. Ces méthodes ne font pas l'unanimité et d'aucuns craignent que cette surveillance continue ne viole le droit à la vie privée des enseignants comme des élèves et exerce une incidence négative sur l'enseignement.

La situation socioéconomique, les capacités individuelles et l'attitude des enseignants influent également sur le suivi. Les familles défavorisées manquent souvent des compétences, des connaissances ou de la confiance en soi nécessaires pour communiquer avec les enseignants. Pour que ce modèle réussisse, les membres de la communauté et les enseignants doivent collectivement fixer les critères et élaborer les dispositifs de reddition de comptes, en veillant à définir clairement les rôles et les responsabilités.

Obligation de rendre des comptes des parents et des élèves

Le respect du droit à une éducation publique de qualité inscrit dans les politiques relève généralement de la responsabilité de l'État, des établissements et des enseignants. Le rôle des parents et des élèves est cependant non négligeable, car l'éducation est portée collectivement par la société. Les parents doivent fournir à leurs enfants un cadre familial stimulant, mais également surveiller leurs efforts, leur comportement et leur présence au sein de l'établissement. Les élèves assument davantage de ces responsabilités à mesure qu'ils grandissent.

LES LOIS CONTRE L'ABSENTÉISME SCOLAIRE PRÉVOIENT DES SANCTIONS À L'ÉGARD DES PARENTS ET DES ÉLÈVES

L'absentéisme scolaire, c'est-à-dire l'absence non justifiée de l'établissement, est un problème très répandu à travers le monde. En moyenne, dans 33 pays ayant participé à l'Enquête mondiale sur la santé des élèves en milieu scolaire, un adolescent sur trois âgé de 13 à 17 ans a indiqué qu'il avait fait l'école buissonnière au moins une fois au cours des 30 derniers jours. Ce taux oscille entre 20 % aux Bahamas et en Uruguay et plus de 40 % au Koweït, à Oman et à Tokélaou. L'absentéisme scolaire a des conséquences négatives à court et long terme sur les jeunes (redoublement, décrochage scolaire, prise en charge par la justice).

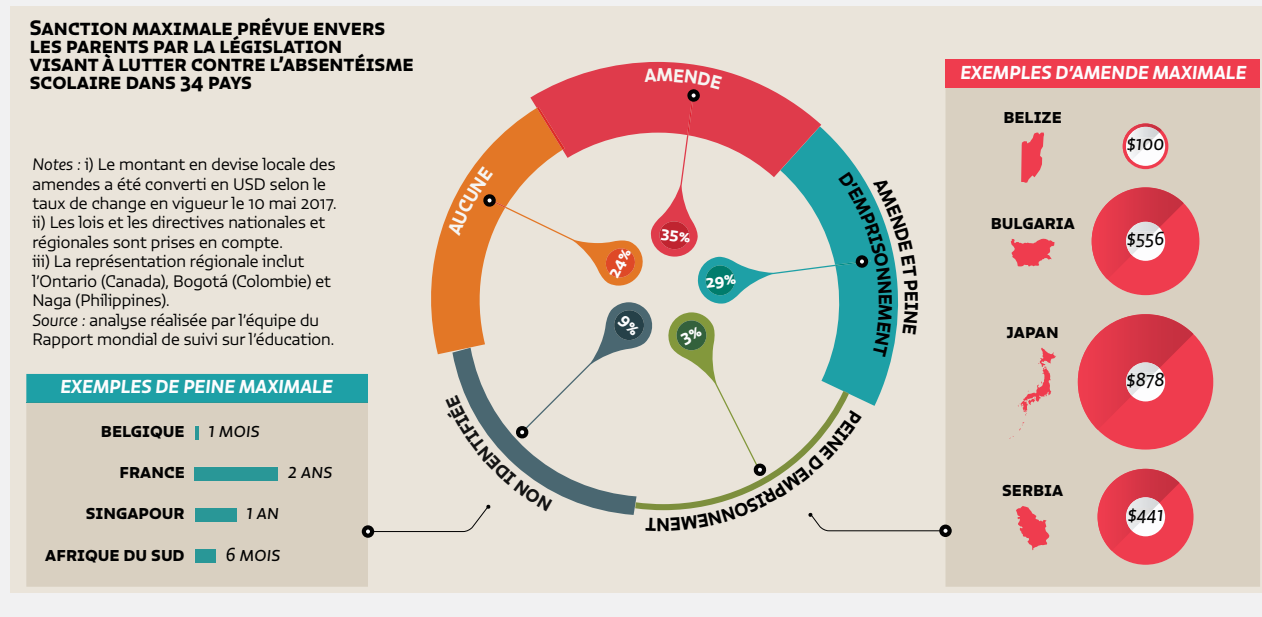
Les jeunes défavorisés sont davantage exposés au risque d'absentéisme scolaire. Le rôle des parents pour contenir ce phénomène est important, bien que ce dernier soit de nature multidimensionnelle et mêle divers facteurs.

Dans de nombreux pays, les lois visant à lutter contre l'absentéisme disposent que les parents sont responsables de la présence de leur enfant au sein de l'établissement. Dans la plupart des cas, l'absentéisme scolaire est passible d'une amende, voire de sanctions pénales dans certains pays (**figure 7**). Les sanctions sévères touchent davantage les familles aux revenus modestes et les femmes, ces dernières formant la majorité des familles monoparentales.

Par conséquent, les lois visant à lutter contre l'absentéisme scolaire, bien que porteuses d'un cadre juridique, doivent s'accompagner d'un dispositif de prévention complémentaire. Améliorer la reddition de comptes des parents suppose d'abord de comprendre et d'améliorer les relations entre l'école et les familles, comme en attestent plusieurs expériences en Australie, en France et en Irlande.

FIGURE 7:

L'amende est la sanction la plus fréquente en cas d'absentéisme scolaire



LES TRANSFERTS MONÉTAIRES CONDITIONNELS CIBLENT LES FAMILLES PAUVRES

Les transferts monétaires conditionnels sont accordés aux familles pauvres à condition que leur enfant fasse preuve d'assiduité. Ces mesures sont apparues en Amérique latine, notamment au Brésil, en Colombie et au Mexique, avant de s'étendre aux pays à revenu faible et intermédiaire d'Asie et d'Afrique subsaharienne. En Europe et en Amérique du Nord, les transferts monétaires conditionnels appliquent généralement des incitations négatives, dont l'effet est semblable à celui d'une amende. Ainsi, en Roumanie, les allocations scolaires accordées aux familles pauvres cessent en cas d'absences répétées non justifiées de l'enfant.

L'utilisation de ces transferts a contribué à améliorer le taux de fréquentation scolaire, notamment chez les filles, au Bangladesh, au Cambodge, au Nicaragua et ailleurs. Un examen des programmes de transferts monétaires conditionnels dans 34 pays à revenu élevé a abouti au même constat. L'efficacité de ces programmes dépend des groupes cibles, de l'accessibilité de l'établissement et du montant accordé, celui-ci devant suffire à couvrir les coûts d'opportunité liés à la fréquentation scolaire.

LES PARENTS ET LES ÉLÈVES CONTRIBUENT LARGEMENT À FAVORISER LA SÉCURITÉ DU CADRE D'APPRENTISSAGE

“

Les codes de conduite visant à donner aux jeunes des repères en matière d'interaction permettent de réduire sensiblement la violence en milieu scolaire

”

Pour étudier dans de bonnes conditions, les enfants et les adolescents doivent se sentir en sécurité et soutenus dans leur cadre d'apprentissage. Les élèves participent activement à la création de ce cadre : ils doivent donc veiller à ce que leur comportement n'empêche pas les autres élèves de jouir de la sécurité et du soutien auxquels ils ont droit.

De plus en plus d'établissements mettent en place des codes de conduite pour donner aux jeunes des repères en matière d'interaction. De tels codes permettent de réduire sensiblement la violence en milieu scolaire.

Cette approche est pratiquée majoritairement en Europe et en Amérique du Nord, mais également en Asie, par exemple à Singapour.

La mise en place de règles et de normes de discipline claires et cohérentes pour les élèves peut s'accompagner de réunions et de formations à l'intention des parents. Celles-ci sont importantes pour faire baisser l'incidence de la violence en milieu scolaire. Les parents aident leur enfant à développer ses relations avec ses pairs de manière directe (p. ex., en l'aidant à acquérir des compétences relationnelles en milieu scolaire) et indirecte (p. ex., par le biais de leurs propres attitudes).

Aux États-Unis, des études ont démontré que certains cadres familiaux favorisaient le harcèlement scolaire : reproches injustifiés aux enfants ; manque de règles ; maltraitance des enfants ; violence conjugale. En Égypte, au Maroc et en Tunisie, on a constaté que les encouragements des parents, le soutien émotionnel et la communication parents-enfants réduisaient le risque de victimisation par les pairs.

Obligation de rendre des comptes des organisations internationales

Les organisations internationales, transnationales et supranationales mobilisent les pays et les aident à respecter les normes internationales. Il est néanmoins difficile de leur faire rendre des comptes, en partie car elles sont redevables vis-à-vis de multiples parties prenantes. À titre d'exemple, les Nations Unies doivent rendre des comptes aux États membres, mais également aux citoyens en cas de violation de leurs droits par ces mêmes États membres.

LES ORGANISATIONS INTERNATIONALES CONTRIBUENT À LA DÉFINITION D'OBJECTIFS COMMUNS

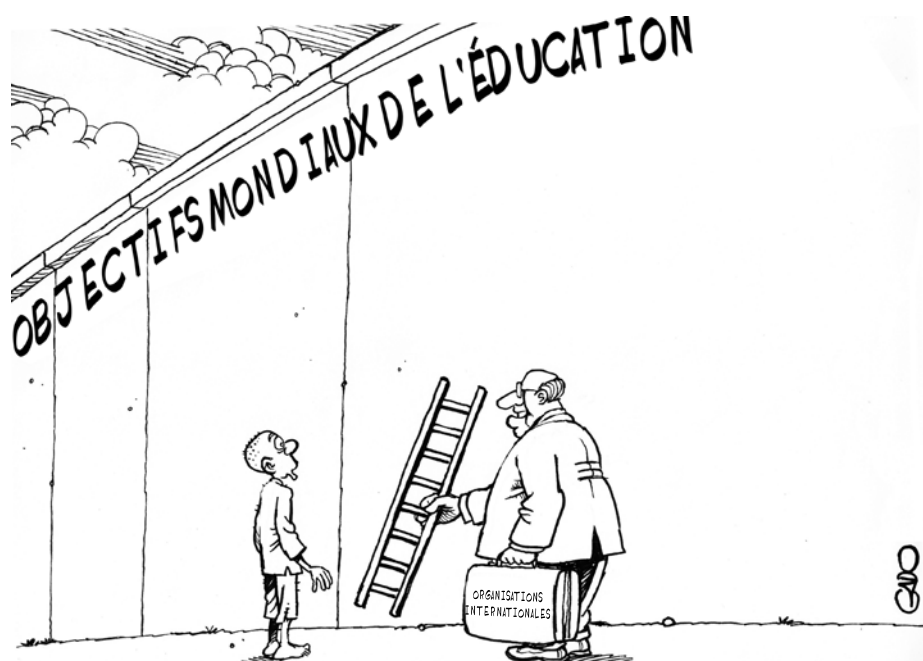
Les organisations internationales doivent aider les États membres et les autres parties intéressées à définir des objectifs communs en matière d'éducation et à créer des dispositifs de mise en œuvre. Elles doivent veiller à ce que les programmes et les accords relatifs à l'éducation reflètent la diversité des opinions et rendre des

“
La prise en compte des divers intérêts dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030 s'est soldée par des objectifs complexes, des priorités incertaines et un suivi relativement anémique”

comptes à ce sujet. Pourtant, l'intégration des divers intérêts dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030 s'est soldée par des objectifs complexes, des priorités incertaines et un suivi relativement anémique. L'expression « rendre des comptes » brille par son absence dans le document portant création des ODD.

En l'absence de description précise des responsabilités et des responsables, ni les pays ne respectant pas leurs engagements ni les organisations internationales ne sont contraints de rendre des comptes. Selon une évaluation des mécanismes de coordination de l'Éducation pour tous, les rôles des partenaires et des organismes ne sont pas correctement précisés et les mécanismes de reddition de comptes font défaut. La multiplicité des rôles et la divergence des priorités contribuent à une mauvaise définition des responsabilités : il est alors difficile d'obliger les acteurs à respecter leurs engagements. De plus, cette démarche exige des ressources alors que celles-ci sont parfois limitées.

Si l'obligation de rendre des comptes des organisations internationales dans l'élaboration des objectifs et la coordination de leur réussite est très diluée à l'échelle mondiale, il n'en va pas de même à l'échelle régionale. En Europe, le Cadre stratégique – Éducation et formation 2020 intègre l'éducation dans sa stratégie de croissance



globale. L'Union européenne mise sur un maillage institutionnel très dense pour déléguer les tâches. La Commission européenne publie chaque année un rapport relatant l'avancée des pays par rapport aux cibles et aux critères établis. Elle publie également, en collaboration avec le Conseil européen, un rapport quinquennal sur les priorités et les défis communs qui seraient mieux abordés au moyen d'une coopération efficace. L'obligation de rendre des comptes des interventions coordonnées demeure toutefois fragmentée, en dépit de très bonnes capacités institutionnelles et organisationnelles.

LES ORGANISATIONS INTERNATIONALES DOIVENT FIXER LES NORMES DE MANIÈRE TRANSPARENTE

Les organisations internationales fixent des normes liées aux processus d'éducation formels visant à favoriser la coordination, le consensus et l'équité. Citons, par exemple, le cadre des indicateurs des ODD, dont l'élaboration a fait l'objet d'innombrables consultations, ou encore le processus de Bologne portant création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). Les 48 États parties à l'EEES utilisent un cadre européen des certifications harmonisé, ainsi qu'un système de crédits, des normes d'assurance qualité et des outils de mise en œuvre communs, en vue de favoriser la mobilité. L'une des grandes réussites reconnues de l'EEES tient au fait que celui-ci offre un mécanisme de reddition de comptes sans exiger de mise en œuvre nationale.

Les organisations internationales ont également entrepris de diffuser les normes relatives à l'éducation produites en dehors des processus formels (normes d'apprentissage, etc.). Le Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE a recentré les politiques d'éducation sur les résultats. Il est cependant critiqué pour avoir influencé les systèmes dans les pays non membres de l'OCDE vis-à-vis desquels il n'est pas engagé.

LES DONATEURS DOIVENT RENDRE DES COMPTES CONCERNANT LES PROMESSES D'AIDE

Plusieurs organisations se chargent, entre autres missions, d'améliorer les systèmes éducatifs des pays pauvres, par le biais d'une aide financière ou technique. Les organismes donateurs s'engagent vis-à-vis des citoyens du pays donateur et des bénéficiaires de l'aide, mais ces responsabilités peuvent être incompatibles.

Les mécanismes de suivi des engagements des donateurs sont en nombre insuffisant. En 2015, seuls 6 des 28 États membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE ont versé 0,7 % de leur produit national brut à

l'aide, conformément à leurs engagements. La responsabilité des organisations relative aux montants de l'aide est contrôlée par le biais de procédures formelles, telles que le mécanisme d'examen par les pairs de l'OCDE, et informelles, telles que les médias et les ONG.

Outre le volume, il importe également que l'aide soit distribuée de manière efficace. Le Partenariat mondial pour une coopération efficace au service du développement contrôle les activités des partenaires de développement. Son rapport de suivi publié en 2016 indique une amélioration modeste de la transparence des

“

La prévisibilité de l'aide a reculé sur la période 2010-2015 et les conditions de responsabilité mutuelle relatives au principe d'inclusion n'ont pas été respectées

”

comptes rendus des donateurs. En revanche, la prévisibilité de l'aide a reculé sur la période 2010-2015 et les conditions de responsabilité mutuelle relatives au principe d'inclusion n'ont pas été respectées.

Les processus de suivi robustes n'ont pas contribué à augmenter le volume de l'aide ni à donner la priorité aux pays en ayant le plus besoin. Il est toutefois difficile d'estimer à combien se serait élevé le montant collectif en l'absence de ces mêmes processus.

Les donateurs multilatéraux fournissent environ les deux tiers de l'aide totale à l'éducation. Des ONG se sont inquiétées du fait que les décisions politiques touchant les citoyens sont prises en dehors du processus démocratique. La Banque mondiale est le premier prêteur mondial dans le domaine de l'éducation. Suite à la publication de l'examen des actionnaires de 2015 et à la réforme visant à améliorer la représentation des pays en développement, l'organisation escompte un pourcentage de vote de ces pays supérieur à 50 %.

L'aide axée sur les résultats n'affiche pas toujours une efficacité et une obligation redditionnelle optimales

La Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement de 2005 vise à renforcer la reddition de comptes des pays donateurs et partenaires à l'égard des citoyens et des législateurs. Les États signataires se sont notamment engagés à pratiquer davantage la gestion axée sur les résultats. Celle-ci comprend le « paiement aux résultats », ce qui, en principe, accorde aux bénéficiaires une plus grande autonomie et marge de manœuvre en dehors des processus. La mise en application n'est pas aussi simple.

Contrairement aux anciens modèles conditionnant l'aide à l'adoption de certaines politiques, les programmes axés sur les résultats se concentrent sur les résultats et les effets, et prennent des formes très diverses. Le Programme pour les résultats mis en œuvre par la Banque mondiale conditionne directement les financements aux résultats obtenus. Un exemple à retenir dans le domaine de l'éducation est celui du programme Big Results Now in Education (Obtenir maintenant d'excellents résultats dans l'éducation) de la République-Unie de Tanzanie, qui intègre des indicateurs relatifs au taux d'encadrement et à l'amélioration des compétences de lecture.

Certains programmes collaborent avec des prestataires d'éducation privés. Le donateur finance le coût de la prestation de services par élève, voire, dans certains cas, divers paiements incitatifs. Plusieurs fonds mettent les organisations en concurrence pour obtenir des financements, dans l'optique de renforcer l'obligation de rendre des comptes des prestataires. Le Fonds de financement concurrentiel en faveur de l'éducation des filles du ministère britannique du Développement international est l'un des plus importants dans le domaine de l'éducation.

Peu d'évaluations des programmes axés sur les résultats ont été réalisées. Le Programme pour les résultats a fait l'objet d'une évaluation de processus et, contrairement aux attentes, la réussite s'est fait surtout sentir au niveau des institutions plutôt que des résultats. Concernant les évaluations d'impact, il a été difficile de repérer précisément les programmes à l'origine des changements constatés, en partie car la plupart des interventions visent plusieurs domaines de résultats. Par conséquent, il est moins facile de connaître avec certitude l'impact des financements assortis de conditions. Enfin, la mise à disposition des données et la publication des résultats exigent du temps. Les donateurs réalisent actuellement des investissements afin d'optimiser la masse des données.

Les données existantes soulèvent plusieurs interrogations. La superposition des incitations extérieures risque de diminuer la motivation intrinsèque des prestataires. Le niveau de l'aide étant incertain, les bénéficiaires assument également une part de risque, ce qui contredit quelque peu la logique du modèle. Le fait d'accorder aux bénéficiaires des programmes axés sur les résultats l'autonomie nécessaire pour innover devrait en améliorer l'efficacité. Mais c'est compter sans la réticence des prestataires à se départir de méthodes en lesquelles ils ont confiance, afin d'obtenir les résultats en contrepartie desquels ils accéderont aux paiements.

La mise au point d'indicateurs mesurables et vérifiables de manière rentable est particulièrement laborieuse. Ceux-ci doivent en outre s'aligner sur les objectifs à long terme. L'utilisation d'indicateurs inadaptés ne tenant pas compte de l'équité risque d'inciter indirectement les prestataires à cibler les bénéficiaires les plus accessibles.

En outre, les paiements aux résultats risquent de porter atteinte à l'appropriation nationale, cette méthode ayant été créée par les pays donateurs et n'étant, de ce fait, pas toujours en adéquation avec les systèmes des pays bénéficiaires. Les donateurs privilégient souvent les prestataires privés et n'investissent pas dans le renforcement des capacités du secteur public. Le fait de conditionner l'aide aux résultats menace également la prévisibilité des flux de financement. En effet, cette méthode est particulièrement efficace dans les systèmes d'éducation les moins prioritaires, c'est-à-dire ceux ayant des objectifs bien alignés sur un projet clairement défini, et pouvant se permettre de prendre des risques.

“ Les indicateurs utilisés dans le financement axé sur les résultats doivent s'aligner sur les objectifs à long terme et mettre l'équité au premier plan ”

Obligation de rendre des comptes des acteurs privés et à but lucratif

Les acteurs privés et à but lucratif fournissent des services d'éducation et des services complémentaires (programmes d'alimentation, supports pédagogiques, etc.). Il est nécessaire d'engager efficacement leur responsabilité, étant donné leur influence dans le domaine de l'éducation.

LES PROGRAMMES D'ALIMENTATION SCOLAIRE DOIVENT ÊTRE ENCADRÉS PAR LE GOUVERNEMENT POUR ÊTRE EFFICACES

La restauration scolaire est la forme de protection sociale la plus répandue dans le monde. Un enfant sur cinq bénéficie d'un repas scolaire quotidien. Dans plusieurs pays, la restauration scolaire est assurée en partie ou en intégralité par des sociétés privées.

“ Dans plusieurs pays, la restauration scolaire est assurée en partie ou en intégralité par des sociétés privées ”

Pour être efficace, le recrutement de sociétés privées doit être assujéti à certaines conditions : répartition claire des responsabilités entre l'État et le prestataire, application de règles de transparence et financement suffisant.

Un suivi efficace par l'État permet de veiller à ce que les sociétés de restauration ciblent les personnes dans le besoin. Le Chili et le Ghana ont externalisé l'intégralité de la chaîne d'approvisionnement des cantines scolaires. Le programme de nutrition du Chili fait l'objet d'un bon suivi et cible les élèves défavorisés. En revanche, au Ghana, la restauration scolaire ne cible pas correctement les communautés pauvres, les pouvoirs publics sont omniprésents, et le budget destiné au suivi est insuffisant.

LE SOUTIEN SCOLAIRE PRIVÉ PEUT COMPROMETTRE L'ÉQUITÉ EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

“

Le marché mondial du soutien scolaire privé devrait dépasser les 227 milliards de dollars US d'ici 2022

”

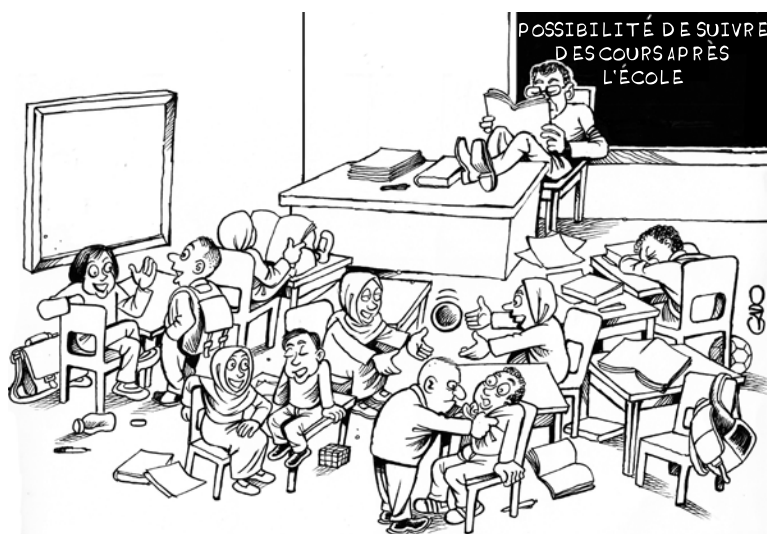
Le soutien scolaire privé est une pratique utilisée dans le monde entier. Au moins 50 % des élèves du secondaire interrogés dans des pays aussi divers que l'Azerbaïdjan, la Chine et l'Espagne en ont bénéficié. En République de Corée, 81 % des élèves du cours élémentaire et 56 % des élèves du secondaire auraient reçu un soutien scolaire privé en 2014. Le marché mondial devrait dépasser les 227 milliards de dollars US d'ici 2022. Cette pratique peut accroître le stress des élèves et grever le budget des ménages.

Les États encouragent l'obligation de rendre des comptes principalement en informant les consommateurs, en nouant des partenariats avec les

établissements scolaires et en collaborant avec les syndicats d'enseignants à l'élaboration de normes. À Hong Kong, en Chine, les centres de soutien doivent obtenir une licence et fournir des informations à leurs clients. Par souci de transparence, la liste des centres accrédités est disponible en ligne et les structures non déclarées font l'objet de poursuites.

Le fait d'autoriser les enseignants à donner des cours privés peut créer des conflits d'intérêts. Ainsi, au Népal, les enseignants n'abordaient qu'une partie du programme en classe, afin de stimuler la demande de cours privés. Cependant, de nombreux enseignants proposent des cours privés pour compléter un salaire médiocre et un temps d'enseignement réduit. Certains pays ont adopté une réglementation pour encadrer cette pratique au

sein du corps enseignant. Au Japon, les enseignants à temps plein ne sont pas autorisés à donner de cours privés. En Géorgie, le code de déontologie des enseignants, publié en 2010, cherche à dissuader ces derniers de donner des cours de soutien à leurs élèves, une pratique autorisée en revanche en Ouzbékistan.



LES GOUVERNEMENTS ET LES ORGANISATIONS DE LA SOCIÉTÉ CIVILE DOIVENT ENGAGER LA RESPONSABILITÉ DES FOURNISSEURS DE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

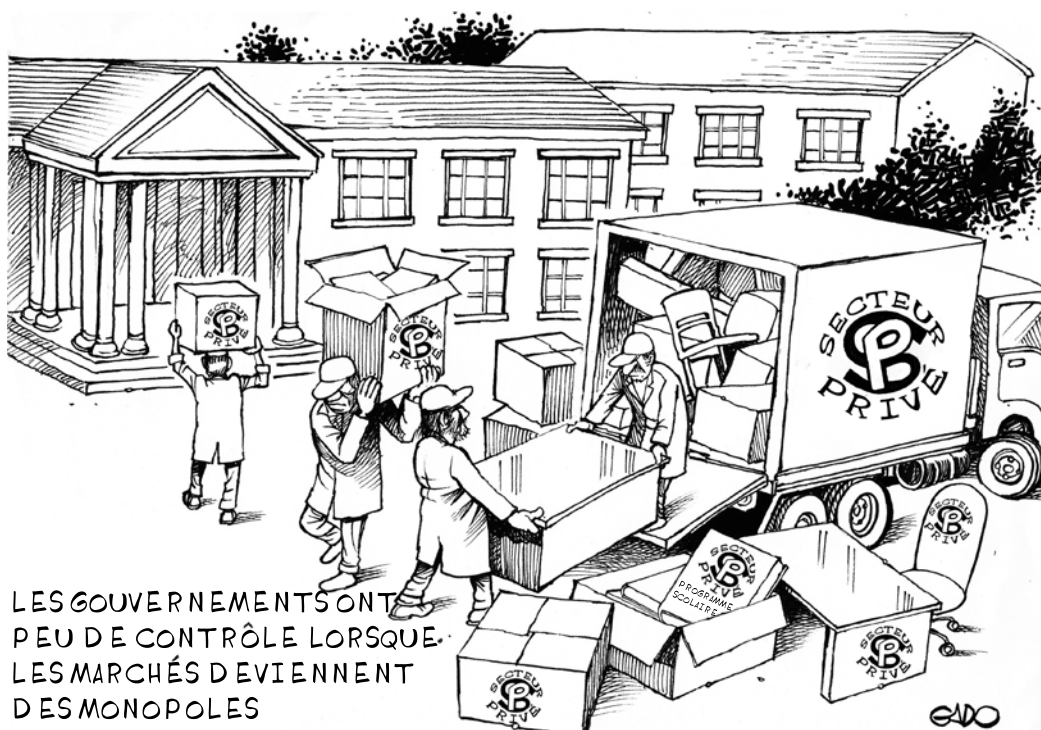
De nombreux gouvernements se fournissent auprès d'éditeurs privés pour réduire les coûts de publication et de distribution des manuels scolaires. Ces partenariats publics-privés peuvent s'avérer profitables. En Ouganda, cela a permis de réduire de deux tiers le prix des manuels.

“

Les sociétés privées sont uniquement redevables à leurs actionnaires, ce qui suscite des inquiétudes quant à leur responsabilité vis-à-vis des citoyens, dans le cadre de biens collectifs tels que l'éducation

”

La définition de responsabilités claires, la couverture médiatique, la mobilisation des pouvoirs publics et l'action sociétale permettent d'améliorer l'élaboration et la fourniture des manuels scolaires. Aux Philippines, une action conjointe de l'État et de la société civile a contribué à améliorer la transparence des appels d'offres. Les prix et les délais d'élaboration et de livraison moyens ont diminué de moitié entre 2002 et 2005. Les OSC veillent également au contenu des manuels. Aux États-Unis, dans l'État du Texas, des militants ont contraint les éditeurs de manuels à corriger des statistiques faussées sur le changement climatique.



LES GOUVERNEMENTS ONT
PEU DE CONTRÔLE LORSQUE
LES MARCHÉS DEVIENNENT
DES MONOPLES

Les sociétés privées sont uniquement redevables à leurs actionnaires, ce qui suscite des inquiétudes quant à leur responsabilité vis-à-vis des citoyens, dans le cadre de biens collectifs tels que l'éducation. Des poursuites antitrust ont été engagées contre Pearson, une grande entreprise de services éducatifs, afin de l'empêcher d'acquiescer le monopole sur les marchés de l'éducation. Par la suite, la société a mis en place un système de reddition de comptes interne dont les premiers résultats seront officiellement publiés début 2018.

Certains gouvernements se sont associés à des fournisseurs d'ordinateurs portables et de tablettes privés pour tenter de résorber la « fracture numérique » parmi les élèves et les établissements. Cependant, nombre de ces initiatives ont profité aux fournisseurs, et non aux élèves, en raison de dysfonctionnements dans les systèmes d'achat et l'exécution des contrats, comme en Thaïlande. De son côté, l'Inde a abandonné son programme Aakash en 2015, sans que celui-ci ait atteint ses objectifs. Entre-temps, le fournisseur du programme, DataWind, était devenu l'un des principaux innovateurs sur le marché des tablettes à bas coût.

Des élèves étudient dans une école près de Manaus, dans l'État d'Amazonas, Brésil

CRÉDIT : Rapport GEM/Andres Pascoe



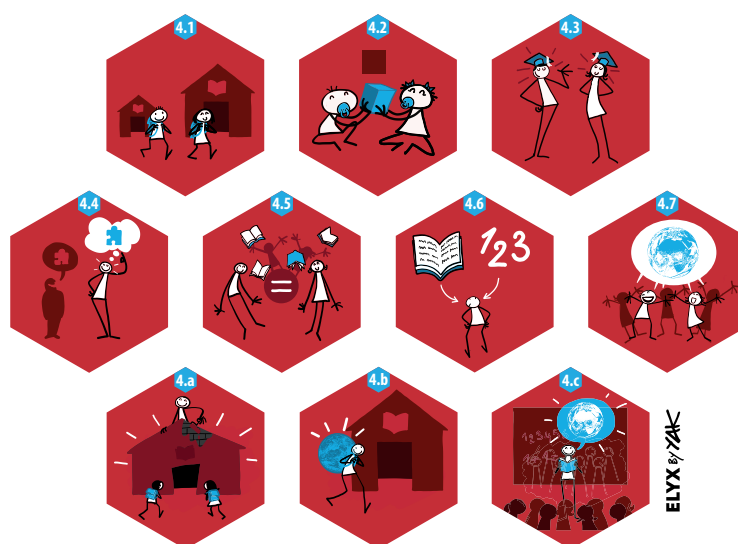
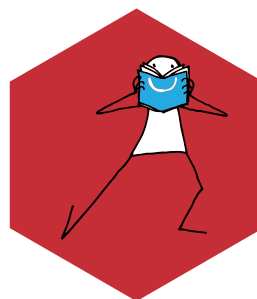
Progrès accomplis dans la réalisation de l'ODD 4

Le programme de développement durable a introduit un nouveau cadre de suivi de l'éducation ayant pour objectifs d'être réellement universel, de correspondre aux ambitions des cibles et de dépasser les frontières traditionnelles des systèmes d'information sur la gestion de l'éducation. Cependant, comme le précise le Rapport GEM 2016, ce dernier ne fait qu'effleurer les questions fondamentales relatives à l'éducation et à l'apprentissage tout au long de la vie, notamment en ce qui concerne le développement durable.

Pour autant, le nouvel axe de suivi est suffisamment ambitieux pour exiger une mobilisation importante de ressources en vue de fixer des normes et de déployer les outils pertinents afin de rendre compte de l'équité, de la qualité et de l'apprentissage. Les efforts de coordination qui impliquent véritablement les pays sont coûteux. À l'heure où les contraintes exercées sur le financement des biens publics mondiaux tels que les statistiques et les recherches sont considérables, la tâche n'est pas aisée.

Certains fondements institutionnels ont été établis, en particulier le Groupe de coopération technique sur les indicateurs de l'ODD 4–Éducation 2030, dont le secrétariat est assuré à l'Institut de statistique de l'UNESCO. Il a pour objectif de parvenir à un consensus concernant la définition des indicateurs et l'appropriation nationale du processus. Néanmoins, comme le montre l'examen, la communauté internationale doit s'investir bien davantage afin de garantir que tous les indicateurs fassent l'objet d'une définition et d'un suivi efficaces.

Objectif 4 Assurer l'accès à tous à une éducation de qualité 10 cibles





Enseignement primaire et secondaire

L'indicateur mondial de la cible 4.1 mesure les compétences en lecture et en mathématiques en cours élémentaire, en fin de cycle primaire et en fin de premier cycle du secondaire. Il n'existe pas encore de norme mondiale en matière de compétences, malgré les mesures récemment prises dans ce sens par le biais de l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage coordonnée par l'Institut de statistique de l'UNESCO.

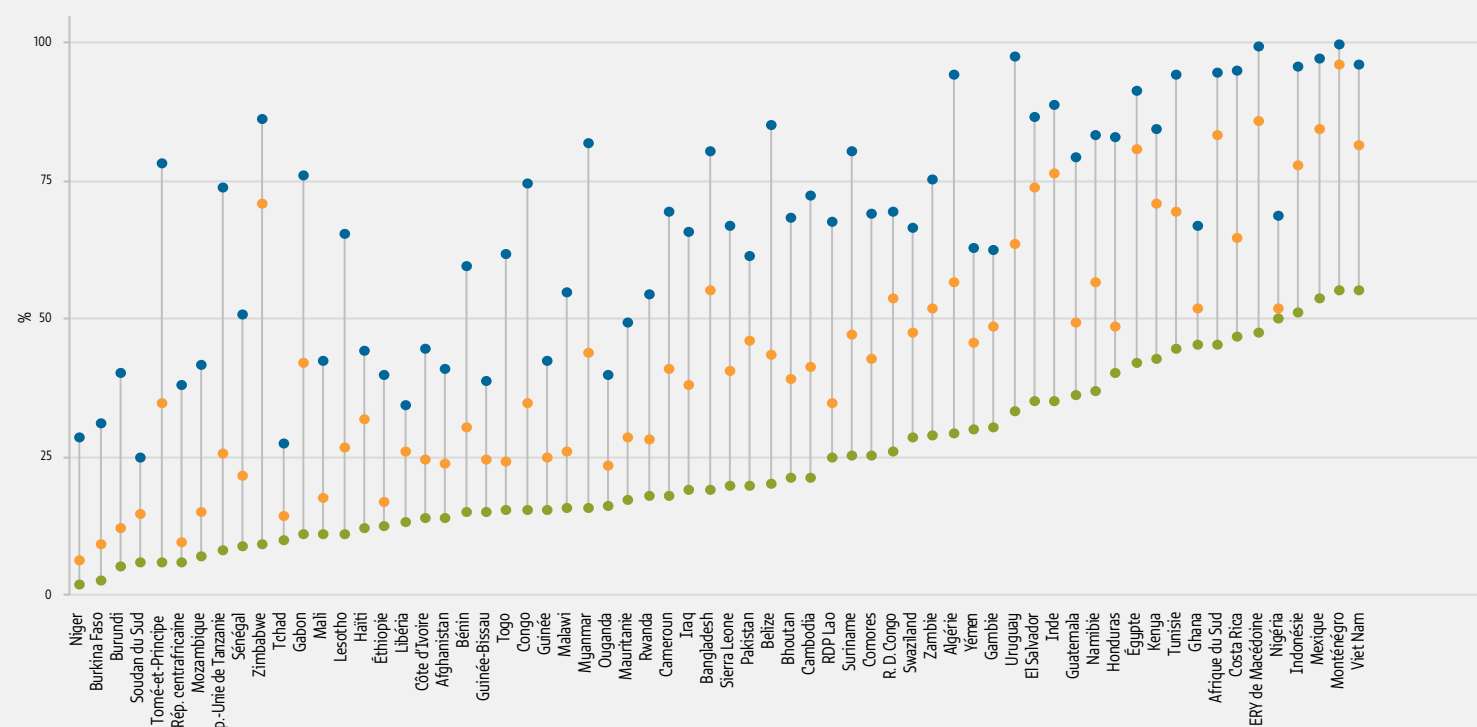
Près de la moitié de tous les pays procèdent à une évaluation nationale de l'apprentissage de la lecture et des mathématiques à la fin de l'enseignement primaire et à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. Pourtant, en 2017, seuls 25 % à 38 % des pays ayant participé à des évaluations régionales ou internationales de l'apprentissage ont fourni des données concernant l'indicateur mondial. En outre, les résultats communiqués portent sur des niveaux de compétences définis par chaque enquête, qui ne sont pas comparables.

En matière de communication des résultats d'apprentissage à l'échelle mondiale, la solution vient des pays du groupe E9, un forum réunissant les pays à revenu faible et intermédiaire engagés dans la réalisation de l'ODD 4 et représentant plus de la moitié de la population mondiale. Parmi ces pays, le Brésil, l'Égypte, l'Indonésie et le Mexique fournissent des données concernant certains des trois niveaux d'enseignement, tandis que le Bangladesh, la Chine, l'Inde, le Nigéria et le Pakistan ne communiquent aucune donnée sur cet indicateur à quelque niveau que ce soit. Il est donc essentiel que ces neuf pays participent à une enquête transnationale ou

FIGURE 8:

Dans près de la moitié des pays, moins d'un jeune sur deux achève sa scolarité secondaire

Taux d'achèvement par niveau d'études dans un échantillon de pays, 2010–2015



Source : analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des enquêtes auprès des ménages.

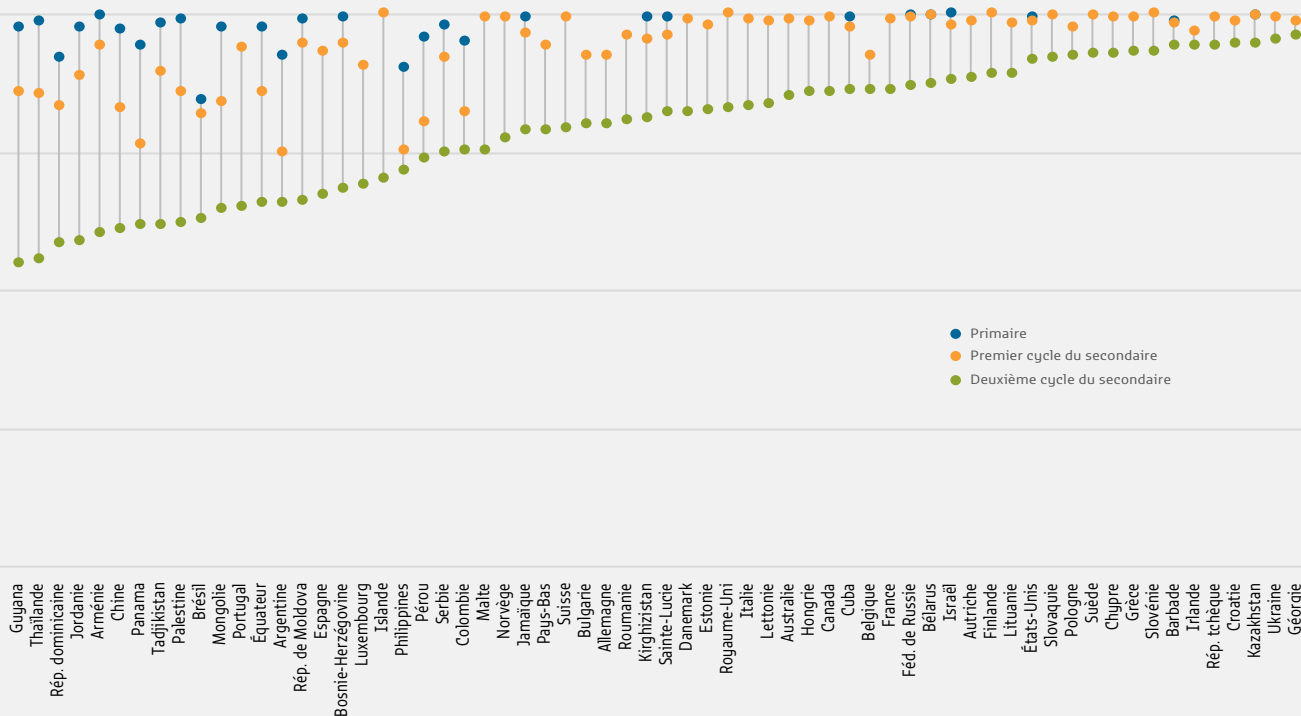
utilisent leurs évaluations nationales à des fins de compte rendu, à condition que ces dernières soient conformes aux normes de qualité fixées.

Malgré ces difficultés, les données provenant des évaluations transnationales de l'apprentissage indiquent que, dans beaucoup de pays, en particulier ceux à revenu faible et intermédiaire, de nombreux élèves ne maîtrisent pas les normes d'aptitudes minimales.

En mathématiques, un tiers ou moins des élèves atteignent les critères minimaux à la fin de l'enseignement primaire au Koweït, au Nicaragua et au Tchad, et à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire en Algérie, en Indonésie et en ex-République yougoslave de Macédoine. En lecture, moins de la moitié des élèves atteignent les critères minimaux à la fin de l'enseignement primaire au Cameroun, au Congo et au Togo, et à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire en Albanie, en Géorgie et au Liban.

Ces normes permettent d'évaluer les acquis des élèves pour une année d'études donnée. En supposant que ceux qui ont abandonné leurs études ou qui n'ont jamais été scolarisés n'atteignent pas les critères fixés, le pourcentage réel d'élèves ayant atteint le niveau minimal de compétences doit être ajusté à la baisse. En 2015, 264 millions d'enfants et de jeunes en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire ou secondaire ne l'étaient pas. Après avoir enregistré une baisse au début des années 2000, les taux de non-scolarisation n'ont pas évolué depuis 2008 dans l'enseignement primaire, 2012 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 2013 dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

La scolarisation ne garantit pas l'obtention d'un diplôme. Les données tirées des enquêtes menées auprès des ménages entre 2010 et 2015 indiquent que le taux mondial d'achèvement de la scolarité était de 83 % dans le primaire, 69 % dans le premier cycle du secondaire et 45 % dans le deuxième cycle du secondaire. D'après les données fournies de 2010 à 2015 par 128 pays, qui représentent 90 % de la population mondiale en âge d'être scolarisée dans le secondaire, on comptait moins d'un jeune sur quatre ayant achevé sa scolarité secondaire dans 40 pays, et moins d'un sur deux dans 60 pays. Seuls 14 pays affichaient un taux d'achèvement d'au moins 90 % (**figure 8**).



Garantir une éducation gratuite et obligatoire est l'un des moyens de prévenir l'abandon scolaire. Dans près de 70 % des pays, mais dans 40 % seulement de ceux d'Afrique subsaharienne, la durée de l'enseignement obligatoire est de neuf ans. À l'échelle mondiale, moins d'un pays sur cinq assure douze années d'éducation à la fois gratuite et obligatoire. Ces garanties sont particulièrement courantes en Amérique latine et dans les Caraïbes (47 % des pays) ainsi que dans le Caucase et en Asie centrale (38 % des pays), tandis qu'aucun pays à faible revenu ne prévoit de telles dispositions.



Petite enfance

“

À peine un tiers des pays dans le monde prévoient dans leur législation au moins une année gratuite d'éducation de la petite enfance

”

En ce qui concerne l'éducation de la petite enfance, à peine un tiers des pays dans le monde prévoient dans leur législation au moins une année gratuite d'enseignement préscolaire. Ils sont 21 % à prévoir une année obligatoire d'enseignement préscolaire, et 17 % à assurer une année d'enseignement à la fois gratuite et obligatoire.

Cependant, en 2015, 69 % des enfants ayant un an de moins que l'âge d'entrée dans l'enseignement primaire ont participé à des activités organisées d'apprentissage, qui correspond au premier indicateur mondial de la cible 4.2. La répartition régionale allait de 95 % pour l'Europe, l'Amérique du Nord, l'Amérique latine et les Caraïbes, à 42 % pour l'Afrique subsaharienne. Les taux d'inscription ont fortement augmenté dans de nombreux pays depuis 2000 (**figure 9**).

Presque partout dans le monde, les possibilités d'éducation de la petite enfance sont réparties de manière très inégale. Ainsi, entre 2010 et 2015, dans 52 pays à revenu faible et intermédiaire, à peine plus de deux enfants âgés de trois à quatre ans du quintile le plus pauvre suivaient un programme d'apprentissage organisé, contre dix enfants du quintile le plus riche. En Serbie et au Nigéria, le taux de fréquentation était supérieur à 80 % chez les enfants les plus riches, mais il n'excédait pas 10 % chez les plus pauvres.

L'écart entre les taux de fréquentation en milieu rural et urbain dépassait les 40 % en Tunisie et au Turkménistan, tandis que l'on observait une quasi-parité, voire un léger avantage en faveur des enfants des zones rurales, au Bangladesh, en Jamaïque, au Mexique, en Palestine, à Sainte-Lucie, à Sao Tomé-et-Principe et en Thaïlande.

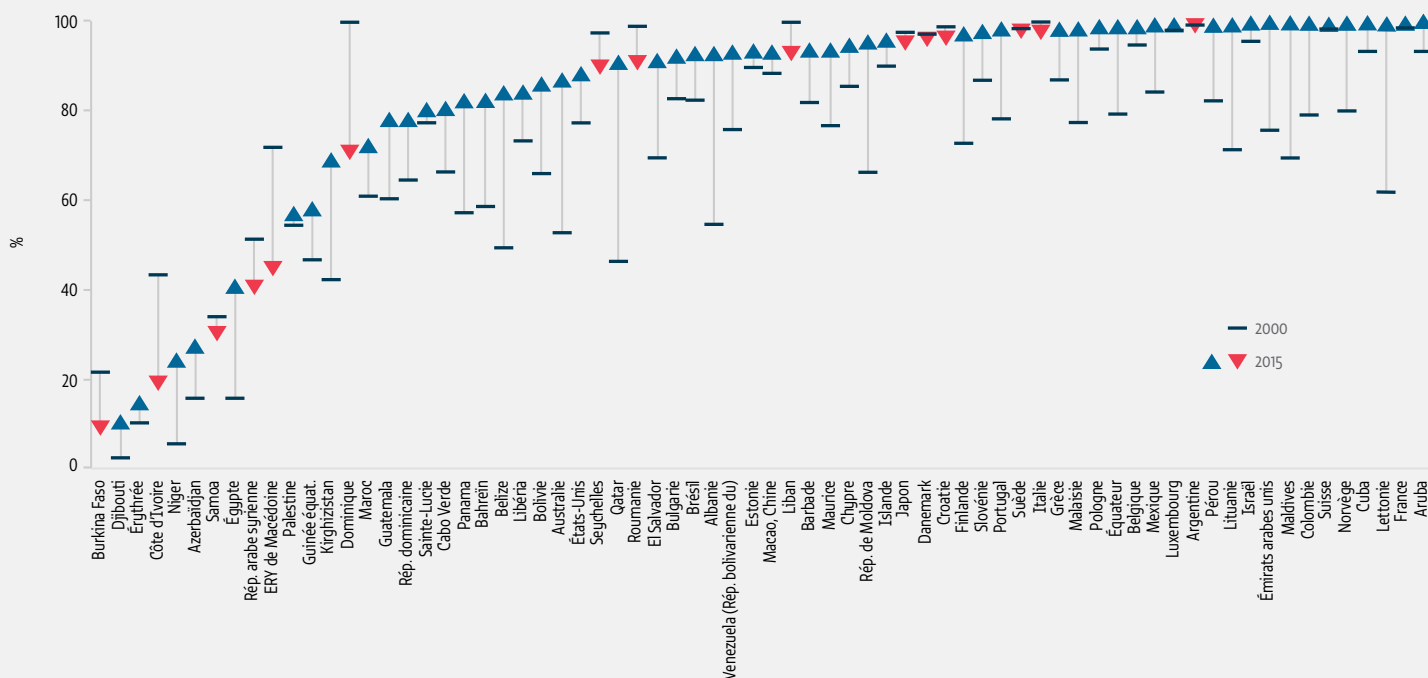
Le deuxième indicateur mondial vise à rendre compte du développement de la petite enfance, mais les opinions divergent quant aux dimensions liées à la santé, au bien-être psychosocial et à l'apprentissage qui devraient être évaluées. Selon l'Indice de développement du jeune enfant de l'UNICEF, qui constitue la principale source de données, moins des deux tiers des enfants âgés de 36 à 59 mois étaient considérés comme étant sur la bonne voie en matière de développement en Mauritanie, au Népal et en République démocratique du Congo. Des efforts importants sont actuellement déployés afin d'améliorer la méthode de mesure indirecte.

L'environnement familial exerce une forte influence sur le développement du jeune enfant. Dans près de la moitié des pays disposant de données en la matière, au moins un quart des enfants âgés de 36 à 59 mois vivaient dans des familles où les personnes en charge de leur éducation participaient à moins de quatre activités destinées à promouvoir l'apprentissage et la préparation à la scolarité (lire des histoires, regarder des livres d'images, chanter, compter ou dessiner). Les ménages les plus pauvres étaient moins susceptibles que les plus riches de se consacrer à de telles activités.

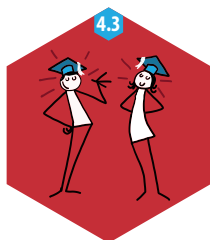
FIGURE 9 :

La participation à l'éducation de la petite enfance a connu une progression rapide dans de nombreux pays

Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation primaire) dans un échantillon de pays, 2000–2015



Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).



Enseignement technique, professionnel et supérieur et éducation des adultes

L'indicateur mondial de la cible 4.3 correspond au taux de participation des jeunes et des adultes à un programme d'éducation et de formation scolaire ou non scolaire. Les enquêtes sur la population active constituent une source de données potentielle. À titre d'exemple, l'enquête européenne sur les forces de travail, qui porte sur la participation aux programmes d'éducation et de formation scolaires et non scolaires, indique que les chances de participation sont plus élevées chez les femmes et les jeunes. Dans un souci de comparabilité transnationale et d'exhaustivité, les enquêtes sur la population active réalisées dans d'autres régions du monde doivent comporter un module commun portant à la fois sur l'éducation scolaire et non scolaire.

“ En 2015, plus de 60 millions d'élèves du secondaire dans le monde étaient inscrits dans l'enseignement technique et professionnel, et 213 millions poursuivaient des études supérieures ”

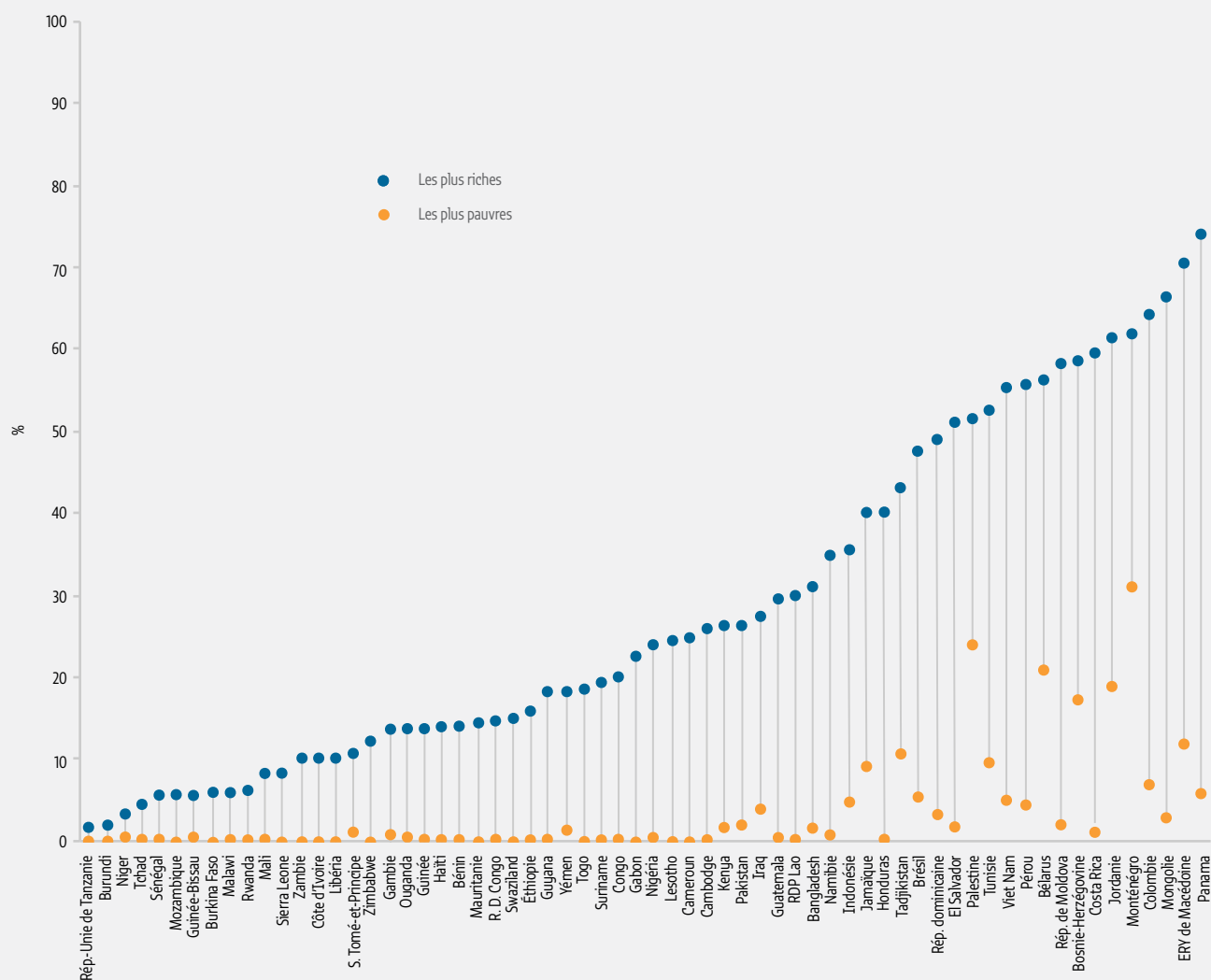
Plus de 60 millions d'élèves du secondaire étaient inscrits dans l'enseignement technique et professionnel en 2015 (environ 10 % de tous les élèves du secondaire), essentiellement en deuxième cycle. Ce taux est resté relativement stable dans la plupart des régions depuis l'année 2000, alors que la participation a augmenté dans le Caucase et en Asie centrale et a baissé dans le Pacifique. La prédominance masculine persiste dans l'enseignement technique et professionnel, les filles représentant 43 % des inscriptions.

En 2015, 213 millions d'étudiants étaient inscrits dans l'enseignement supérieur. Depuis 2000, le taux brut de scolarisation a augmenté d'environ 30 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, passant de 17 % à 46 %. Toutefois, les inscriptions n'ont presque pas progressé dans le Caucase, en Asie centrale ni en Afrique subsaharienne. La part des inscriptions dans l'enseignement privé est en hausse.

Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à poursuivre des études supérieures, l'Afrique subsaharienne étant la seule région où cette tendance est inversée. Pourtant, on compte toujours moins de femmes diplômées que d'hommes dans les filières des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques.

FIGURE 10 :

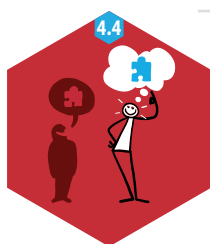
Les plus pauvres ont très peu de possibilités d'accès à l'enseignement supérieur dans les pays à revenu faible et intermédiaire
Taux de fréquentation dans l'enseignement supérieur par niveau de richesse dans un échantillon de pays, 2010–2015



Source : calculs de l'équipe du Rapport GEM à partir des enquêtes sur les ménages.

Les enquêtes auprès des ménages peuvent être utilisées pour démontrer les disparités en matière de scolarisation et de réussite dans l'enseignement supérieur. Selon les nouvelles estimations réalisées aux fins du présent rapport, le taux de fréquentation augmente chez les 18-22 ans du quintile le plus riche des pays à revenu faible et intermédiaire, mais reste proche de zéro parmi le quintile le plus pauvre. À El Salvador, 51 % du quintile le plus riche et moins de 2 % du quintile le plus pauvre recevaient une forme quelconque d'enseignement supérieur, tandis qu'en Mongolie, ces chiffres s'élevaient respectivement à 67 % et 3 %, soulignant la nécessité urgente pour les pays à revenu intermédiaire de mettre en place des politiques d'accès à l'enseignement supérieur (**figure 10**).

Une grande partie des adultes des pays à revenu faible et intermédiaire ne sont pas parvenus au terme du cycle primaire. Pourtant, il est peu probable qu'ils retournent à l'école primaire afin d'achever leur éducation de base. Au Kenya, seul un adulte sur deux a terminé le cycle primaire, mais le pourcentage d'adultes scolarisés dans l'enseignement primaire n'atteint que 3 %. Ces statistiques ne tiennent pas compte de l'enseignement continu dispensé en dehors du système éducatif formel.



Compétences nécessaires au travail

L'identification de compétences nécessaires au travail adaptées à tous les contextes demeurant une tâche extrêmement complexe, le cadre de suivi de la cible 4.4 est axé sur les compétences en technologie de l'information et de la communication (TIC) et la maîtrise de l'outil informatique. Le fait de mettre l'accent sur les résultats relatifs à certaines compétences peut constituer un moyen d'attirer l'attention des décideurs sur les différentes voies permettant de les acquérir, généralement en dehors des systèmes éducatifs formels.

L'évaluation de l'acquisition des compétences peut être directe – une méthode préférable mais coûteuse – ou indirecte, en utilisant par exemple les données des enquêtes sur les ménages. Une comparaison des évaluations directes et indirectes à partir des données Eurostat et des résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) de l'OCDE indique que les deux méthodes sont corrélées positivement, avec des corrélations toutefois légèrement supérieures pour les niveaux de compétence inférieurs.

“ D'après les données relatives à l'indicateur mondial, les adultes des pays à revenu faible et intermédiaire étaient incapables d'exécuter les tâches informatiques les plus élémentaires ”

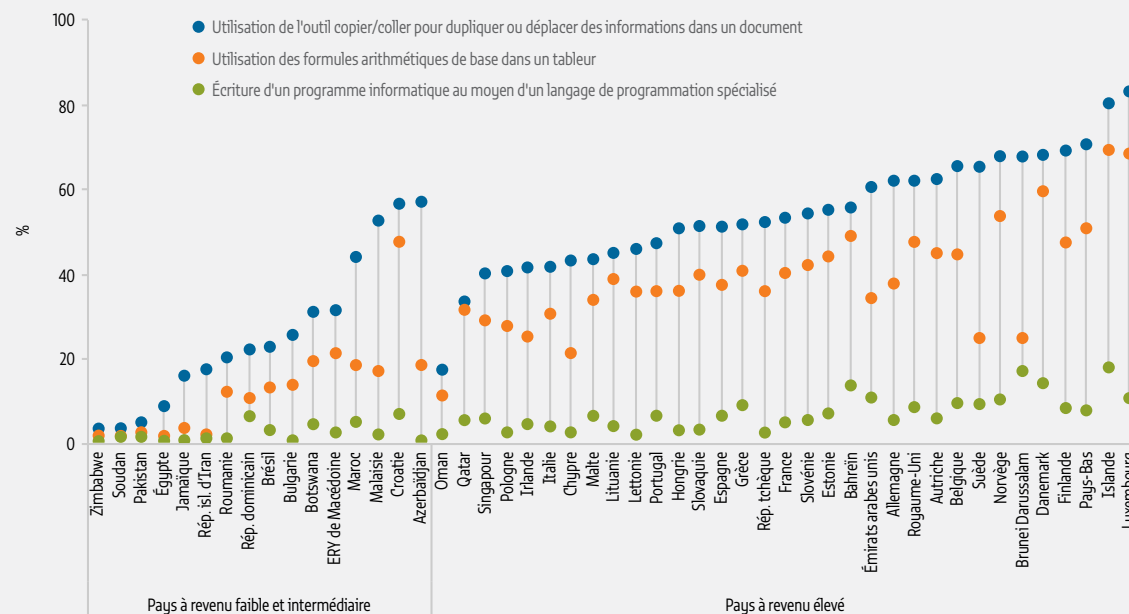
D'après les données relatives à l'indicateur mondial, les adultes des pays à revenu faible et intermédiaire étaient incapables d'exécuter les tâches informatiques les plus élémentaires. Par exemple, au Soudan et au Zimbabwe, seulement 4 % des adultes savaient copier/coller des fichiers (**figure 11**).

En ce qui concerne les compétences plus pointues, l'écart entre les pays est considérable. Au sein de l'Union européenne, 1 % des adultes bulgares savaient coder des programmes informatiques, contre 14 % au Danemark.

Les disparités entre les sexes sont également importantes. En République tchèque et en Hongrie, on compte environ 25 femmes ayant des aptitudes en programmation pour 100 hommes. Peu de pays atteignent la parité, et ce même s'agissant des compétences les plus élémentaires. Ainsi, en Italie, en Allemagne et aux Pays-Bas, environ 75 femmes pour 100 hommes savent utiliser des formules arithmétiques de base dans un tableur.

FIGURE 11 :

La diffusion des compétences de base en matière de TIC est très limitée dans les pays à revenu faible et intermédiaire. Pourcentage d'adultes ayant réalisé une activité sur ordinateur au cours des trois derniers mois dans un échantillon de pays, 2014–2016



Équité

Le programme de développement durable insiste sur la nécessité d'évaluer l'équité à travers un éventail de caractéristiques individuelles, de ressources, de résultats et de niveaux d'études.

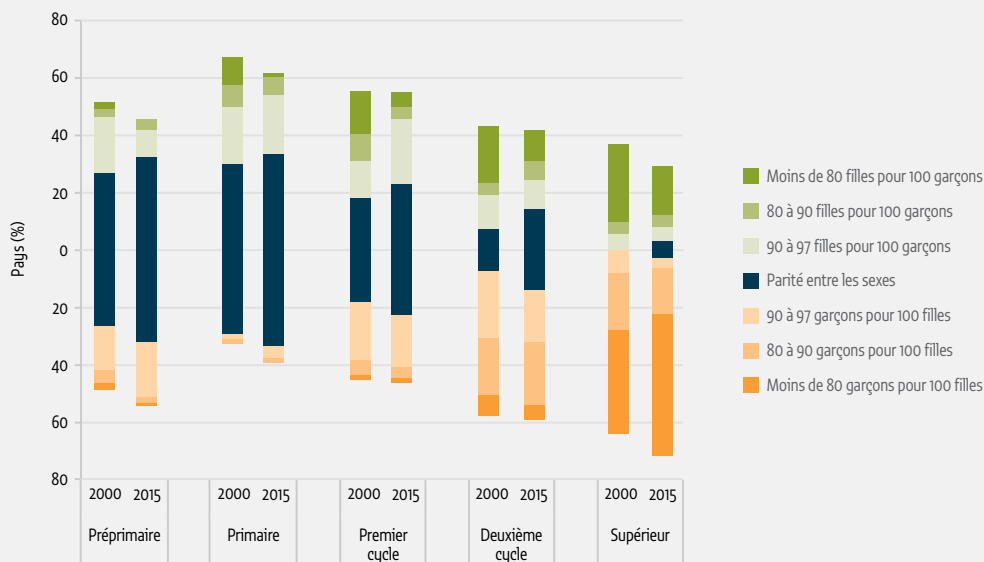
“ Seuls 66 % des pays ont atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, 45 % dans le premier cycle du secondaire et 25 % dans le deuxième cycle du secondaire ”

En moyenne, le monde a atteint la parité entre les sexes à tous les niveaux sauf dans l'enseignement supérieur. Cependant, il n'en va pas de même pour toutes les catégories de revenu à l'échelle régionale ou nationale ni pour chaque pays. Ainsi, seuls 66 % des pays ont atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, 45 % dans le premier cycle du secondaire et 25 % dans le deuxième cycle du secondaire.

Les disparités entre les sexes en matière de résultats d'apprentissage révèlent souvent des schémas inattendus selon les disciplines et dans le temps. Par exemple, dans certains pays à revenu faible et intermédiaire d'Amérique latine, des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne, on observe un net désavantage en mathématiques pour les filles à la fin de la scolarité primaire. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les pays

FIGURE 12 :

Les pays parviennent de plus en plus à la parité entre les sexes mais le défi reste à relever dans l'enseignement supérieur
 Pourcentage de pays par niveau d'indice de parité entre les sexes du taux brut de scolarisation et par niveau d'études, 2000 et 2015



Source : base de données de l'ISU.

semblent, en moyenne, atteindre la parité entre les sexes en matière de résultats d'apprentissage, bien que les pays concernés et les évaluations de l'apprentissage soient différents.

Les femmes sont sous-représentées aux postes de direction dans le secteur de l'éducation. Ainsi, au Japon, 39 % des enseignants du premier cycle secondaire, mais seulement 6 % des chefs d'établissement, sont des femmes. Lorsque des données sont disponibles pour chaque niveau, celles-ci indiquent une diminution de la proportion de femmes occupant des postes de direction à mesure que le niveau d'enseignement augmente. En Autriche, 79 % des chefs d'établissements primaires sont des femmes, contre 32 % seulement des chefs d'établissements secondaires du premier cycle.

“ Dans le monde, près de 250 millions de personnes ne sont pas prises en compte en raison de la conception des enquêtes et 100 millions sont sous-représentées ”

La zone géographique et le niveau de richesse sont deux éléments fondamentaux qui doivent faire l'objet d'un suivi rapproché. Entre 2010 et 2015, pour 100 adolescents de milieu urbain ayant achevé le premier cycle du secondaire, ils étaient 75 en milieu rural. Les disparités sont encore plus marquées entre les pauvres et les riches : à l'échelle mondiale, 61 élèves du quintile le plus pauvre avaient atteint la dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire, pour 100 dans le quintile le plus riche. Cette proportion s'élève à 54 pour 100 dans les pays à revenu faible et intermédiaire et à 14 pour 100 dans les pays à faible revenu. Si le taux mondial d'achèvement était de 69 %, seuls 12 % des garçons les plus pauvres et 8 % des filles les plus pauvres avaient achevé le premier cycle du secondaire.

En outre, les enquêtes auprès des ménages ne tiennent pas compte des nombreuses populations vulnérables : travailleurs saisonniers, sans-abri, réfugiés et populations dans les zones de conflit. Dans le monde, on estime à 250 millions le nombre de personnes non prises en compte en raison de la conception des enquêtes, et à 100 millions le nombre de celles qui sont sous-représentées, notamment les habitants de taudis.

La langue est une caractéristique plus difficile à comparer d'un pays à l'autre mais qui influe fortement sur l'équité. L'utilisation de la première langue des élèves comme langue d'enseignement pendant au moins six ans

améliore les résultats d'apprentissage. L'examen des politiques de 21 pays d'Afrique de l'Est et d'Afrique australe indique que la plupart d'entre eux prévoient une sortie rapide du dispositif d'enseignement bilingue transitoire (l'enseignement est dispensé dans une ou plusieurs langues locales jusqu'en quatrième ou en cinquième année). Cependant, ces politiques ne sont pas toujours mises en œuvre en raison du manque de ressources et de l'opposition de certaines parties concernées telles que les enseignants et les parents.

La nouvelle analyse réalisée aux fins du présent rapport associe les statistiques démographiques, les données sur la démographie linguistique et les informations issues des politiques relatives à la langue d'enseignement afin de classer 11 pays d'Asie de l'Est et du Sud-Est selon le pourcentage d'élèves parlant la langue d'enseignement à la maison. D'après cette analyse, au Brunei Darussalam et en Indonésie, moins de 25 % des enfants reçoivent un enseignement dans la langue parlée à la maison, contre 90 % au Viet Nam.

Les évaluations transnationales de l'apprentissage peuvent également permettre de rendre compte des problématiques linguistiques. Par exemple, l'Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques (TIMSS) de 2015 a montré que 78 % des élèves de quatrième année des pays participants parlaient toujours ou presque toujours la langue d'évaluation à la maison.

S'agissant du handicap, le double défi consiste à évaluer la prévalence du handicap au sein de la population et les désavantages qu'il entraîne sur le plan éducatif. L'écart important constaté par deux enquêtes démographiques et de santé concernant le taux de handicap (2,1 % au Cambodge et 9,7 % aux Maldives) a également été observé dans d'autres estimations de l'incidence du handicap sur la fréquentation scolaire. Aux Maldives, le taux de fréquentation dans le primaire était ainsi de 85 % pour les élèves en situation de handicap et de 94 % pour les élèves non handicapés, tandis qu'il s'élevait respectivement à 43 % et 93 % au Cambodge.

L'IDENTIFICATION DES GROUPES DÉFAVORISÉS N'EST PAS TOUJOURS AISÉE

Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030, document de référence des ODD, reconnaît que « chacun, quels que soient son sexe, son âge, sa race ou son origine ethnique, y compris les personnes handicapées, les migrants, les autochtones », devrait avoir accès à des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Les pays doivent collecter les données nécessaires au suivi des progrès accomplis vers la réalisation des ODD et au respect des conventions relatives aux droits de l'homme qu'ils ont ratifiées. Toutefois, dans la pratique, les pays continuent de poser des obstacles importants à cette obligation et les populations marginalisées se disent toujours préoccupées.

“
Plus d'un
tiers des
questionnaires
de recensement
ne comportaient
aucune forme
de classification
ethnique
”

La collecte de données sur les groupes marginalisés peut constituer une atteinte au respect de la vie privée. Conformément aux législations sur la protection des données, les informations relatives à l'origine ethnique et à l'appartenance religieuse peuvent être classées sensibles. Certains pays, dont la Suède, ne recueillent aucune donnée concernant l'origine ethnique, bien qu'aucune disposition ne l'interdise. D'autres pays proscrivent la collecte d'informations permettant d'identifier les personnes mais autorisent celle de données anonymes. Plus d'un tiers des questionnaires de recensement ne comportaient aucune forme de classification ethnique.

Les données sur les minorités ethniques ayant été utilisées à des fins abusives pour singulariser certaines populations, les groupes marginalisés peuvent se montrer réticents à fournir des informations. Par crainte de la discrimination, le peuple rom en Europe est souvent méfiant à l'égard des recensements. Les personnes handicapées peuvent ne pas se déclarer comme telles par peur d'être stigmatisées. Par ailleurs, il arrive que les gouvernements évitent de recueillir des données par crainte que les résultats donnent une image négative de leurs politiques ou exacerbent les tensions au sein de la population.

Les définitions multiples du handicap, de l'origine ethnique et des autres catégories compliquent l'évaluation et la comparaison des désavantages. La plupart des catégories de données ventilées, y compris celles relatives à la race et à l'origine ethnique, évoluent en fonction des comportements ou des progrès sociaux et politiques, ce

qui rend difficile la comparaison des résultats dans le temps. Si le signalement d'un désavantage par la personne intéressée permet de résoudre les problèmes éthiques liés à la collecte des données, une telle déclaration peut manquer de fiabilité. Le signalement d'un désavantage par un tiers pose quant à lui le problème de la subjectivité de l'observateur.



Alphabétisme et numératie

Entre 2000 et 2015, le taux d'alphabétisme des adultes est passé de 81,5 % à 86 %. Il est cependant resté stable à 64 % en Afrique subsaharienne et légèrement inférieur à 60 % dans les pays à faible revenu. Le nombre d'adultes non alphabétisés a baissé de 4 % seulement pour atteindre 753 millions.

“
On compte plus
de 100 millions de
jeunes ne sachant
pas lire

”

Si le nombre de jeunes non alphabétisés a chuté de 27 %, on compte en revanche plus de 100 millions de jeunes ne sachant pas lire, dont plus d'un sur quatre en Afrique subsaharienne et dans les pays à faible revenu.

Le décalage permanent entre la langue parlée à la maison et la langue d'enseignement joue un rôle particulièrement important dans la lenteur de l'acquisition des compétences alphabétiques en Afrique subsaharienne. La nouvelle analyse réalisée aux fins du présent rapport montre que, dans 36 pays de la région, la moitié seulement des adultes ayant suivi cinq années d'enseignement étaient capables de lire une phrase complète. Toutefois, 69 % des adultes ayant accompli cinq années de scolarité dans un système privilégiant la langue parlée à la maison étaient en mesure de lire une phrase, contre 41 % dans les systèmes éducatifs coloniaux ou à plusieurs langues.

Malgré les efforts importants déployés afin de remplacer l'évaluation traditionnelle des compétences alphabétiques, essentiellement réalisée par autodéclaration et dichotomique, par une évaluation directe plus adaptée et nuancée des niveaux d'aptitude en alphabétisme, cette nouvelle approche, indispensable pour rendre compte de l'indicateur mondial de la cible 4.6, ne s'est imposée que dans quelques pays à revenu élevé. Environ 19 % des adultes des pays ayant participé à l'enquête PIAAC de l'OCDE n'ont pas atteint le niveau minimal d'aptitude en alphabétisme.

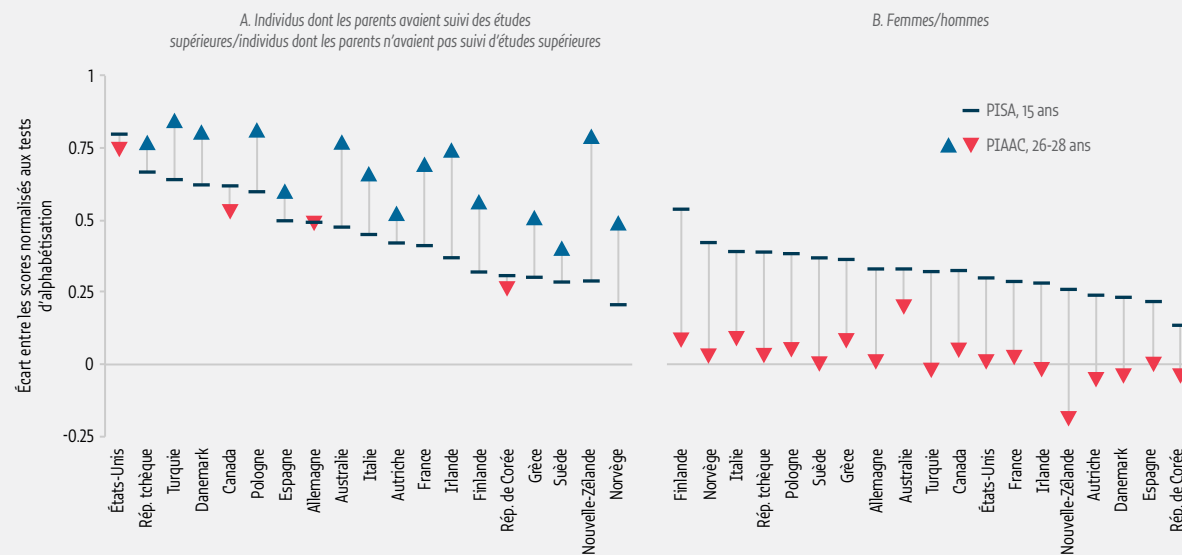
Les compétences en alphabétisme et en numératie présentent d'importantes disparités selon la situation socioéconomique. Ainsi, dans les pays de l'OCDE ayant participé à l'enquête PIAAC, la probabilité qu'un adulte n'atteigne pas le niveau minimal de compétences en alphabétisme était plus de trois fois supérieure chez ceux dont les parents n'avaient pas été scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire que chez ceux dont au moins un parent avait suivi des études supérieures (33 % contre 10 %). En République tchèque et en Slovaquie, cet écart était dix fois plus élevé (29 % contre 3 %).

Certains types de disparité évoluent. La comparaison des enquêtes du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) menées auprès d'élèves âgés de 15 ans et des enquêtes du PIAAC réalisées 12 ans plus tard a révélé des changements surprenants pendant les premières années de l'âge adulte. Ainsi, les disparités socioéconomiques s'étaient accrues dans 75 % des 20 pays comparés et s'étaient concentrées chez les élèves ayant obtenu de mauvais résultats à l'âge de 15 ans. Si l'écart entre les sexes semblait s'être presque totalement résorbé, l'enquête PIAAC indiquait une faible disparité entre les sexes à l'âge de 16 ans, suggérant que ce changement pouvait être dû à des différences entre les modalités des deux enquêtes (**figure 13**).

FIGURE 13 :

Les disparités d'origine socioéconomique observées à l'âge de 15 ans en matière de compétences en alphabétisme s'accroissent durant les 12 années suivantes, mais l'écart entre les sexes disparaît

Écart entre le score normalisé obtenu aux tests d'alphabétisation réalisés à l'âge de 15 ans dans le cadre de l'enquête PISA puis entre 26 et 28 ans dans le cadre de l'enquête PIAAC dans un échantillon de pays, de 2000 à 2003 et de 2011 à 2014



Source : Borgonovi et al. (2017).



Développement durable et citoyenneté mondiale

Le mécanisme de compte rendu de la Recommandation de 1974 sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales a été proposé pour assurer le suivi des progrès accomplis dans la réalisation de l'indicateur mondial relatif à la

“
 Seulement 51 % des pays ont intégré l'éducation au développement durable dans leur politique éducative et 33 % dans leurs programmes scolaires
 ”

cible 4.7. Cependant, l'autoévaluation de la mise en œuvre des politiques peut manquer d'objectivité, de crédibilité ou de nuance au regard des politiques et se révéler insuffisante pour déterminer si les politiques ont effectivement été mises en œuvre. L'UNESCO reconnaît la nécessité d'affiner davantage les directives pour l'élaboration de rapports nationaux afin qu'elles répondent mieux aux critères de suivi de l'indicateur mondial.

Au cours de la cinquième période de consultation sur la Recommandation de 1974, plus de 85 % des pays ont déclaré intégrer les droits de l'homme et les libertés fondamentales dans leur politique d'éducation et leurs programmes scolaires, mais ils étaient seulement 51 % à intégrer l'éducation au développement durable dans leur politique et 33 % dans leurs programmes.

Dans le cadre de la formation des enseignants, près de la moitié des pays abordaient la paix, la non-violence, les droits de l'homme et les libertés fondamentales, 16 % traitaient la diversité culturelle et la tolérance, et 7 % seulement intégraient l'éducation au développement durable (**figure 14**).

Dans de nombreux pays, les enseignants sont mal préparés à enseigner les thèmes relatifs à la cible 4.7. Les programmes de formation des enseignants commencent à être adaptés, mais les efforts sont dispersés. L'Irlande et la Jamaïque ont réalisé des progrès en matière de formation initiale des enseignants, en particulier concernant le développement durable et la citoyenneté mondiale. La formation professionnelle continue est plus souvent utilisée comme outil d'appui aux enseignants, mais elle est rarement systématique.

Les programmes d'éducation sexuelle complète en milieu scolaire qui abordent les relations de pouvoir entre les sexes multiplient par cinq les chances de réduction des taux d'infections sexuellement transmissibles et de grossesses non désirées. Une étude menée en 2015 dans 48 pays a montré que près de 80 % d'entre eux étaient dotés de politiques d'appui à l'éducation sexuelle complète, mais que celles-ci n'étaient pas toujours mises en œuvre. Au Ghana et au Kenya, des études ont révélé que les informations dispensées étaient parfois incomplètes ou erronées.

Il n'existe toujours pas de consensus concernant les résultats que devrait atteindre l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale. L'évaluation des connaissances scientifiques sur le changement climatique et la planète constitue une solution simple de suivi.

“
L'évaluation des connaissances scientifiques sur le changement climatique et la planète constitue une solution simple de suivi de l'éducation au développement durable
”

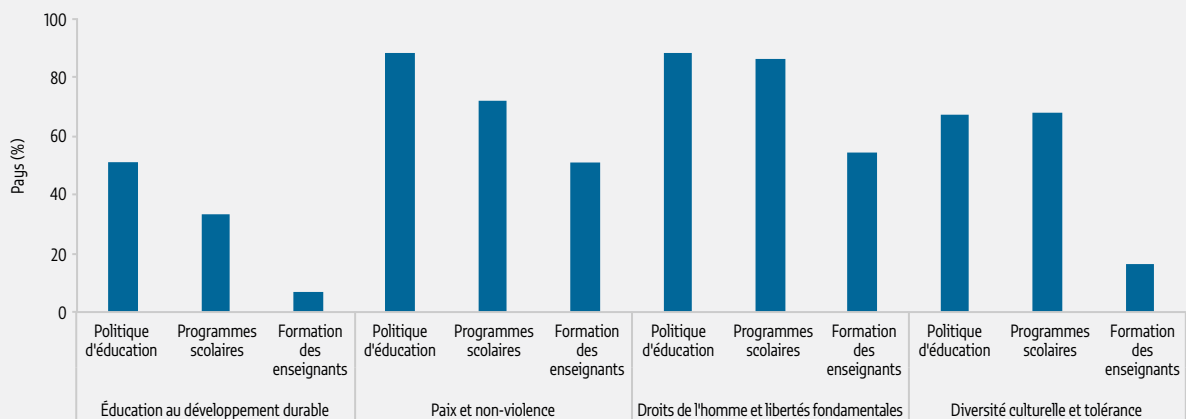
L'enquête PISA de 2015 indique que 21,5 % des jeunes âgés de 15 ans des pays de l'OCDE n'atteignaient pas le niveau minimal de compétences dans le domaine de contenu « terre et espace ». L'étude TIMSS montre qu'entre 2011 et 2015, les connaissances des élèves du primaire en sciences de la terre se sont améliorées dans 15 pays, se sont dégradées dans 9 pays et n'ont pas connu d'évolution notable dans 16 pays.

Les outils actuels évaluent le niveau de connaissance des élèves uniquement dans l'enseignement de base. Le Sulitest (Sustainability Literacy Test), dans sa phase pilote 2014-2016, a évalué les connaissances d'étudiants et d'adultes de l'enseignement supérieur en matière de développement durable. Les participants ont répondu

FIGURE 14 :

Seuls 7 % des pays ont intégré l'éducation au développement durable dans la formation des enseignants

Pourcentage de pays ayant déclaré lors de la cinquième consultation sur la Recommandation de 1974 qu'ils intégraient les thèmes sélectionnés dans leur politique d'éducation, leurs programmes scolaires et dans la formation des enseignants, 2012



Source : McEvoy (2017).

correctement à 54 % des questions en mode « Examen » et à 60 % en mode « Apprentissage » (à la maison et sans limite de temps). Les scores obtenus aux questions sur les droits de l'homme et l'économie étaient bien supérieurs à ceux obtenus aux questions portant sur l'environnement.

LES MANUELS SCOLAIRES SONT ESSENTIELS POUR RÉALISER LES OBJECTIFS DE DIVERSITÉ, DE TOLÉRANCE ET DE PAIX

Les manuels scolaires transmettent non seulement des savoirs disciplinaires, mais également des valeurs sociales, des identités politiques, une histoire et une vision du monde. Cependant, dans de nombreux pays, ils n'abordent pas encore suffisamment les concepts fondamentaux que sont la cohésion sociale, la stabilité politique et l'avenir de la planète.

“
Entre 2000 et 2008,
25 % des manuels scolaires
dans le monde abordaient
la citoyenneté mondiale,
contre 13 % dans les
années 1980

L'éducation à la citoyenneté mondiale vise à inculquer des principes tels que les droits de l'homme, la démocratie et la justice sociale. Entre 2000 et 2008, 25 % des manuels scolaires dans le monde abordaient la citoyenneté mondiale, contre 13 % dans les années 1980.

Afin d'aider à la construction de sociétés pacifiques, les manuels scolaires doivent traiter la prévention et le règlement des conflits ainsi que la réconciliation. Or, seuls 10 % des manuels abordent explicitement ces thématiques, et nombre d'entre eux font encore l'apologie du militarisme et de la guerre.

La question de la diversité demeure rarement abordée. Ainsi, entre 2000 et 2011, seul un manuel de sciences sociales sur quatre du secondaire traitait des minorités ethniques, culturelles, religieuses et linguistiques. La couverture des droits des immigrants et des réfugiés a progressé, mais certains manuels continuent de véhiculer des images stéréotypées de la migration et des migrants.

Le pourcentage de manuels mentionnant les droits des femmes est passé de 15 % durant la période 1946-1969 à 37 % durant la période 2000-2011, tandis que la description de la discrimination contre les femmes est passée de 16 % à 38 %. Cependant, de nombreux manuels scolaires continuent de transmettre des messages implicites qui perpétuent les inégalités entre les sexes. Nombreux sont également ceux qui ne mentionnent pas les femmes ou qui les dépeignent dans des rôles subalternes et traditionnels.

Les acteurs internationaux et régionaux ont contribué au soutien des réformes. L'UNESCO a notamment mis en place des règles et des normes et a aidé les pays à réaliser les changements nécessaires. Dans les pays en situation d'après-conflit, les initiatives de justice transitionnelle peuvent favoriser le changement. Ainsi, au Pérou, la Commission de la vérité a encouragé les manuels scolaires mettant en avant le respect de la diversité et des droits de l'homme. Les acteurs de la société civile peuvent préparer le terrain pour les projets appuyés par le gouvernement, mais le rôle des acteurs politiques reste fondamental pour promouvoir le changement.



Établissements scolaires et cadres d'apprentissage

Il est difficile d'évaluer les infrastructures scolaires en raison des multiples dimensions en jeu. Cependant, les enquêtes en milieu scolaire montrent que l'état des infrastructures matérielles constituait souvent un obstacle à l'éducation dans tous les pays quel que soit leur niveau de revenu, en particulier dans les écoles défavorisées sur le plan socioéconomique. La Troisième étude régionale comparative et explicative (TERCE) menée en 2013 en Amérique latine montre que parmi les élèves de troisième année les plus riches, plus de quatre sur cinq fréquentaient une école dotée d'installations d'approvisionnement en eau et d'assainissement adaptées, contre seulement un élève sur trois parmi les plus pauvres.

Les écoles primaires de nombreux pays pauvres n'ont pas accès à l'électricité. En Afrique subsaharienne, 22 % seulement des écoles primaires disposaient de l'électricité.

Il existe en outre des disparités concernant les technologies disponibles et l'accès à Internet, tant entre les pays qu'au sein de ceux-ci, les écoles rurales étant moins susceptibles d'être connectées que les écoles situées en zone urbaine (figure 15).

Moins de 75 % des écoles primaires avaient accès à l'eau potable dans 72 pays sur 148. L'accès à des installations sanitaires de base était inférieur à 50 % dans 24 pays sur 137, dont 17 en Afrique subsaharienne.

Les apprenants en situation de handicap continuent à rencontrer des obstacles tels que le manque d'équipements d'aide à la mobilité, la conception inappropriée des bâtiments, l'absence d'outils pédagogiques et des programmes d'études inadaptés. Dans certains pays, dont l'Afrique du Sud, la Serbie et la Turquie, plus de 35 % des écoles sont confrontées à une pénurie de ressources.

Les attaques contre des écoles ont fortement augmenté depuis 2004, touchant de manière disproportionnée l'Asie du Sud, l'Afrique du Nord et l'Asie de l'Ouest. Entre 2005 et 2015, des armées et groupes armés ont utilisé les établissements scolaires à des fins militaires dans 26 pays au moins.

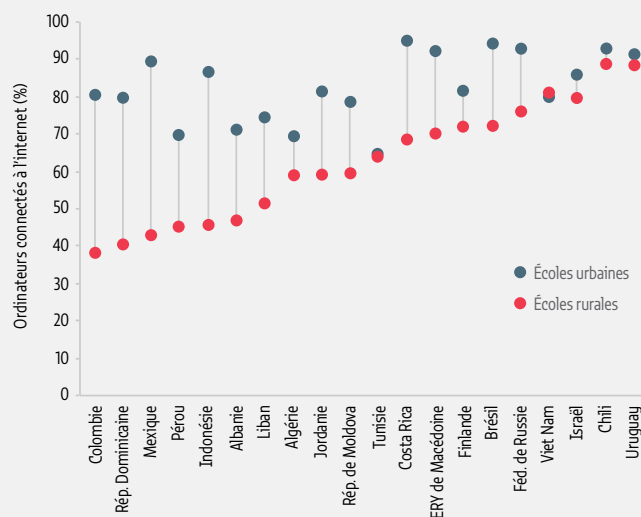
“ Entre 2005 et 2015, des armées et groupes armés ont utilisé les établissements scolaires à des fins militaires dans 26 pays au moins ”

“ En Afrique subsaharienne, 22 % seulement des écoles primaires disposaient de l'électricité ”

FIGURE 15 :

Les écoles rurales sont moins susceptibles d'être connectées à Internet

Pourcentage d'écoles équipées d'ordinateurs connectés à Internet, par zone géographique, dans un échantillon de pays, 2015



Source : OECD (2016).

LA LUTTE CONTRE LA VIOLENCE LIÉE AU GENRE EN MILIEU SCOLAIRE EST FONDAMENTALE

La lutte contre la violence liée au genre en milieu scolaire nécessite les éléments suivants : lois et politiques efficaces, programmes d'études et supports d'apprentissage adaptés, formation et accompagnement des éducateurs, partenariats entre le secteur de l'éducation et les autres acteurs, suivi et évaluation.

Les pays doivent adopter des cadres législatifs qui protègent explicitement les élèves de la violence des adultes et de leurs pairs et favorisent l'obligation de rendre des comptes. Le Chili, les Fidji, la Finlande, le Pérou et la Suède font partie des pays ayant instauré une législation visant spécifiquement la violence en milieu scolaire. Les codes de conduite destinés aux enseignants doivent aborder explicitement la violence et la maltraitance et énoncer clairement les sanctions prévues par les cadres juridiques correspondants.

Les lois et les politiques ne sont pas toujours mises en pratique. De nombreux pays n'appliquent pas les politiques, affectent des ressources insuffisantes ou n'obtiennent pas l'appui des principales parties intéressées telles que la police. Trop souvent, les acteurs locaux ignorent leurs droits et leurs obligations.

Les mécanismes de compte rendu doivent être perçus comme fiables et garantir la confidentialité de la victime. Les éducateurs doivent être formés à écouter et à soutenir les élèves et les aider à signaler les incidents. Suite à une formation organisée au Malawi, les cas de harcèlement sexuel en milieu scolaire portés à la connaissance des enseignants sont passés de 30 % à 80 % lorsque les victimes étaient des filles, et de 26 % à 64 % lorsque les victimes étaient des garçons. Cependant, le personnel scolaire est encore trop souvent mal formé à réagir face à de telles situations. Aux États-Unis, moins d'un tiers des élèves homosexuels, bisexuels, transgenres/transsexuels ou intersexués ayant signalé des cas de victimisation ont déclaré que le personnel avait réglé efficacement le problème.

L'intégration de la diversité sexuelle et de l'identité/l'expression de genre dans l'éducation à la sexualité peut améliorer le climat scolaire, comme cela a été démontré aux Pays-Bas. Bien souvent, les programmes d'éducation à la sexualité se contentent d'aborder la dynamique des genres à travers la santé sexuelle et reproductive.

Les programmes d'enseignement qui encouragent les garçons et les jeunes hommes à s'interroger de manière critique sur les normes et les comportements liés au genre, notamment en Inde, ont donné lieu à des résultats prometteurs (amélioration de la compréhension et des attitudes et réduction des cas de violence). Les activités extrascolaires telles que les clubs et le sport peuvent compléter les enseignements dispensés en classe et transmettre des messages positifs sur le genre.



Bourses d'études

L'indicateur mondial relatif aux bourses d'études s'appuie sur les données des programmes d'aide. Il est incomplet pour plusieurs raisons, notamment parce que de nombreux programmes de donateurs ne financent pas les bourses. Parmi ceux qui le font, les dépenses sont passées de 1,2 milliard de dollars US en 2010 à 1,15 milliard de dollars US en 2015, soit une baisse de 4 % reflétant la diminution globale des aides à l'éducation (**figure 16**). L'Australie (23 %), la France (14 %) et l'Union européenne (15 %) financent près de la moitié des bourses d'études. En outre, les donateurs ont indiqué que les coûts imputés aux étudiants s'élevaient à 1,76 milliard en 2015.

Sur le montant total dépensé sous forme de bourses, environ 423 millions de dollars US (37 %) ne peuvent être imputés aux étudiants d'un pays donné. Sur la part restante, les étudiants des pays les moins avancés ont reçu 151 millions de dollars US.

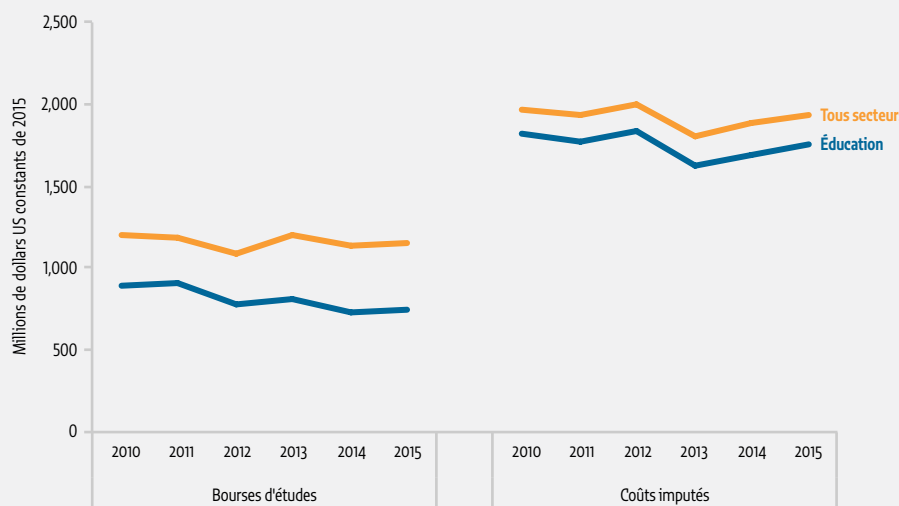
Le Rapport GEM de 2016 indique que les systèmes de suivi et de communication des données relatives aux bourses d'études étaient inexistantes ou difficilement accessibles, ou ne recueillaient pas les informations nécessaires pour rendre compte de la cible 4.b. Une étude pilote menée dans cinq pays aux fins du présent rapport a évalué les modalités de collecte de données de trois organismes de gestion des bourses et d'un organisme de financement en Allemagne, en Australie, au Canada, en France et au Royaume-Uni. Cette étude révèle que les données semblent disponibles, bien qu'elles n'aient pas encore été communiquées sous une forme permettant d'assurer le suivi de la cible 4.b. La mise au point d'une mesure directe du nombre de bourses d'études nécessitera un effort mondial afin d'uniformiser les points de données, de renforcer les capacités et de faciliter la collaboration entre les gestionnaires de données.

“ La mise au point d'une mesure directe du nombre de bourses d'études nécessitera un effort mondial afin de renforcer les capacités et de faciliter la collaboration ”

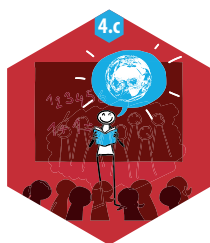
FIGURE 16 :

L'aide affectée au financement des bourses est relativement stable depuis 2010

Décassements au titre de l'aide publique au développement affectés au financement des bourses et aux coûts imputés aux étudiants, 2010-2015



Source : analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des données du Système de notification des pays créanciers du Comité d'aide au développement de l'OCDE.



Enseignants

Il existe peu de données concernant le nombre d'enseignants ayant reçu la formation pédagogique minimale prescrite par les normes nationales. Les données disponibles pointent un nombre important d'enseignants insuffisamment formés dans plusieurs régions. À l'échelle mondiale, 86 % des enseignants du primaire ont reçu une formation. Cette proportion est plus faible en Asie du Sud (77 %), dans les Caraïbes (70 %) et en Afrique subsaharienne (62 %).

“ À l'échelle mondiale, 86 % des enseignants du primaire ont reçu une formation ”

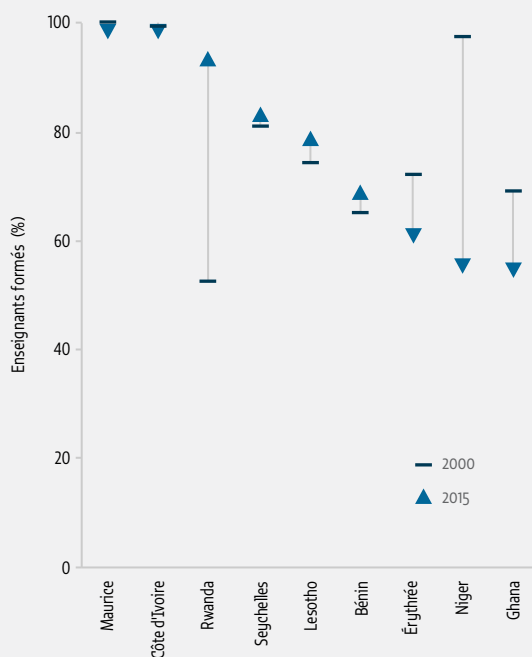
Fait remarquable, si de nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont vu le nombre d'enseignants formés augmenter dans le temps, ce chiffre est en baisse depuis l'année 2000 en Érythrée, au Ghana et au Niger (**figure 17**).

” Là où la cible de l'ODD fait référence à des enseignants « qualifiés », l'indicateur mondial mentionne des enseignants « formés », ce qui entretient une certaine confusion. Les enseignants dits qualifiés sont dotés des qualifications académiques minimales requises, tandis que les enseignants dits formés ont reçu une formation professionnelle. Dans certains pays, l'existence d'exigences différentes en matière de préparation des enseignants crée une disparité entre les deux catégories, l'écart le plus marqué s'observant dans les pays à revenu faible et intermédiaire. Ainsi, en Jamaïque, 15 % des enseignants du secondaire sont « qualifiés », mais 85 % sont « formés ».

FIGURE 17 :

Le pourcentage d'enseignants formés est en baisse dans certains pays d'Afrique subsaharienne

Pourcentage d'enseignants du primaire ayant reçu une formation, dans un échantillon de pays d'Afrique subsaharienne, 2000–2015



Source : base de données de l'ISU.

L'élaboration d'une définition comparable du terme d'enseignant « formé » est un projet complexe, et il est peu probable qu'une taxinomie mondiale soit mise au point pour évaluer la formation des enseignants avant plusieurs années. Les enquêtes transnationales peuvent constituer une alternative intéressante car elles consignent des informations sur les caractéristiques des enseignants. L'étude TIMSS, par exemple, a montré que le pourcentage d'élèves de quatrième année recevant un enseignement dispensé par un enseignant qualifié et formé en mathématiques est tombé de 89 % à 54 % entre 2007 et 2015 au Kazakhstan, mais a augmenté de 18 % à 38 % au Danemark.

À l'échelle mondiale, le taux d'encadrement est plus élevé dans les pays pauvres, mais le nombre d'élèves par enseignant est en baisse depuis l'année 2000.

Les informations concernant le salaire, le perfectionnement professionnel et le taux d'attrition des enseignants sont rares. Dans les pays de l'OCDE, à qualification égale, les enseignants gagnent généralement moins que les autres professions. Environ 88 % des enseignants du premier cycle secondaire ayant répondu à l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) avaient participé à des activités de perfectionnement professionnel en 2013.

L'éducation et les autres ODD

L'éducation est primordiale pour obtenir des résultats dans plusieurs ODD, notamment en matière de santé, d'eau et d'assainissement et de sécurité alimentaire.

L'ÉDUCATION PEUT CONTRIBUER À LA PRÉVENTION DES MALADIES NON TRANSMISSIBLES

En 2012, les maladies non transmissibles (cancer, diabète, affections respiratoires chroniques et maladies cardiovasculaires) étaient responsables de 68 % de l'ensemble des décès dans le monde, dont les trois quarts dans les pays à revenu faible et intermédiaire. L'éducation peut aider à changer les comportements afin de réduire l'apparition de ces maladies.

La consommation de tabac a entraîné 6,4 millions de décès en 2015. Les personnes les plus instruites sont moins susceptibles de consommer du tabac aussi bien dans les pays riches que dans les pays pauvres. Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, les hommes n'ayant pas reçu d'éducation formelle étaient 1,75 à 6,5 fois plus susceptibles de fumer que ceux ayant au moins suivi une scolarité secondaire.

Aux États-Unis, les décrocheurs du secondaire étaient trois fois plus susceptibles de fumer que les diplômés de l'enseignement supérieur.

Outre l'éducation formelle, les campagnes dans les médias peuvent être efficaces pour décourager le tabagisme. Toutefois, elles fonctionnent souvent mieux sur les populations de statut socioéconomique plus élevé, et peuvent donc accroître les inégalités en matière de prévalence du tabagisme. Elles doivent être mieux conçues afin de cibler les populations vulnérables.

La prévalence mondiale de l'obésité a plus que doublé entre 1980 et 2014. Pour un pays donné, le rapport entre la réussite scolaire et l'obésité est fonction du niveau de développement économique et de la prévalence globale de l'obésité. Dans les pays à faible revenu où la prévalence de l'obésité est faible, les femmes plus instruites sont aussi plus susceptibles d'être atteintes d'obésité, tandis que dans les pays à revenu élevé, l'enseignement supérieur est corrélé à une probabilité moins importante.

L'éducation parentale influence fortement l'obésité des enfants. Là encore, les effets dépendent du niveau de développement économique. Les enfants de parents éduqués étaient ainsi plus susceptibles d'être en surpoids au Kenya, mais ils avaient moins de risques de l'être au Brésil.

La promotion d'une meilleure alimentation dans les écoles permet d'enseigner les bonnes habitudes de vie. À Seinäjoki, en Finlande, un programme visant à intégrer la santé dans les politiques d'éducation a permis de réduire l'obésité des plus de cinq ans de 17 % à 10 % entre 2009 et 2015.

L'ÉDUCATION CONTRIBUE À RENFORCER LES CAPACITÉS DE MISE EN ŒUVRE DES STRATÉGIES DE RÉALISATION DES ODD

La réalisation des cibles de l'ODD 3 relatif à la santé requiert des professionnels qualifiés. L'Organisation mondiale de la Santé a estimé qu'il manquait 17,4 millions d'agents de santé dans le monde en 2013, et a prédit que ce chiffre s'élèverait à 14,5 millions en 2030, avec une aggravation de la pénurie dans les pays les plus pauvres d'Afrique subsaharienne.

Conséquence de la forte mobilité internationale des médecins et du personnel infirmier d'Afrique, d'Asie et des Caraïbes, les pays à revenu faible et intermédiaire perdent leurs professionnels de santé et doivent supporter une charge financière élevée. Les pays plus riches devraient payer la formation des médecins au service de leurs populations, quel que soit l'endroit où ceux-ci ont été formés.

“ Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, les hommes n'ayant pas reçu d'éducation formelle étaient 1,75 à 6,5 fois plus susceptibles de fumer que ceux ayant au moins suivi une scolarité secondaire ”

Les carences institutionnelles et pédagogiques posent des difficultés en termes d'équité. Ainsi, 26 pays d'Afrique subsaharienne comptaient une seule faculté de médecine en 2008 ou n'en comptaient aucune. À l'intérieur des pays, on observe une polarisation urbaine marquée qui se traduit par des populations rurales insuffisamment desservies. Afin de renforcer les capacités, il convient d'établir une meilleure adéquation entre la planification des ressources humaines des systèmes de santé et les établissements de formation technique et professionnelle afin de faciliter le passage des études au monde du travail, l'apprentissage des jeunes et la formation professionnelle continue, en ne mettant plus l'accent sur la formation universitaire et en milieu hospitalier.

La réalisation de l'ODD 6 passe par le renforcement de l'expertise afin d'améliorer les services d'eau et d'assainissement. Les problèmes de capacité en ressources humaines ne sont pas assez pris en compte dans le secteur. Sur les 94 pays étudiés, moins de 15 % révisaient leurs stratégies au moins tous les deux ans. Le manque de fonds et de diplômés qualifiés, de même que la réticence des professionnels compétents à travailler en zone rurale, freinent le renforcement des capacités.

L'éducation et le renforcement des capacités sont des éléments essentiels à la réalisation de l'ODD 2 relatif à la sécurité alimentaire. Des agriculteurs plus instruits sont plus productifs, prennent davantage de mesures visant à atténuer les risques liés au changement climatique, et adoptent davantage les technologies modernes. Au Pakistan, les agriculteurs instruits étaient plus susceptibles d'irriguer leurs champs au moyen de pompes à eau améliorées utilisant des sources d'énergie renouvelable car ils savaient mieux rechercher et exploiter les informations.

Les secteurs de la santé, de l'agriculture, de l'eau et de l'assainissement doivent faire de l'achèvement de la scolarité un élément central de la stratégie de réalisation de leurs objectifs. L'atteinte des ODD requiert également des actions ciblées qui prennent prioritairement en compte les questions d'équité dans le renforcement des capacités, la répartition des professionnels qualifiés et les campagnes de sensibilisation du public.

Financement

Les principaux contributeurs au financement de l'éducation sont les gouvernements, les donateurs et les ménages. Les niveaux actuels de financement de l'éducation sont insuffisants, mais les points de vue diffèrent quant à savoir qui devrait payer plus.

DÉPENSES PUBLIQUES

En 2015, à l'échelle mondiale, les dépenses publiques médianes consacrées à l'éducation s'élevaient à 4,7 % du produit intérieur brut (PIB), conformément à la fourchette de 4 % à 6 % proposée dans le *Cadre d'action Éducation 2030*. Les dépenses allaient de 3,7 % dans les pays à faible revenu à 5,1 % dans les pays à revenu élevé. Toutefois,

“

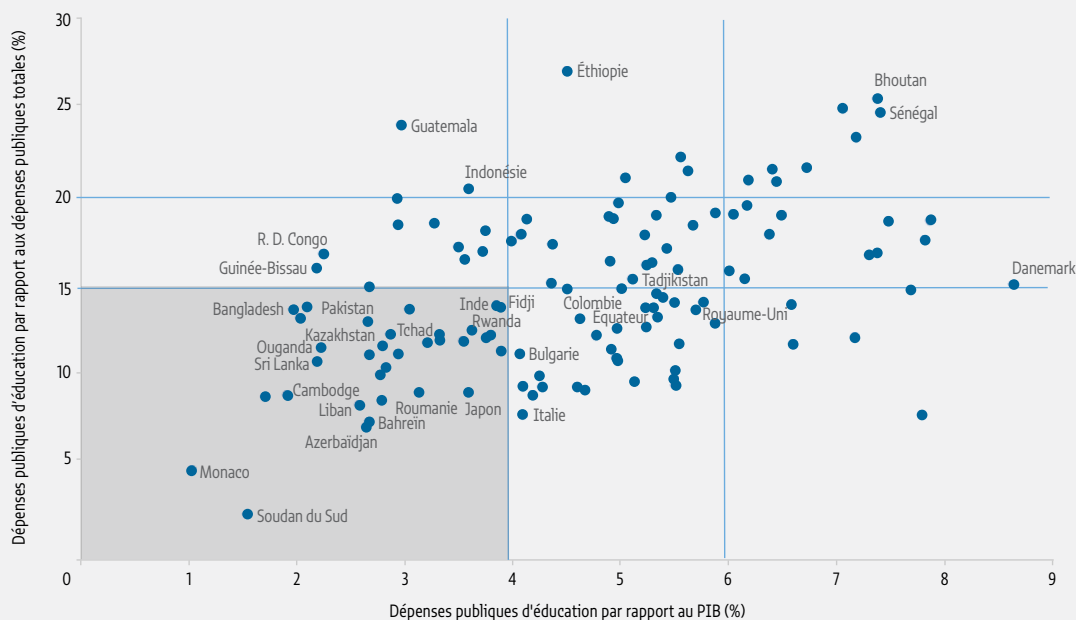
L'aide à l'éducation totale allouée en 2015 était inférieure de 4 % à celle de 2010, bien que le montant total de l'aide publique au développement ait progressé de 24 % pendant cette période

”

les dépenses d'éducation représentaient 14,1 % des dépenses publiques totales en 2014, en dessous du seuil de 15 % à 20 % proposé dans le cadre d'action. Au moins 33 pays, riches et pauvres, ne respectent aucun de ces critères de financement de l'éducation (**figure 18**).

DÉPENSES LIÉES À L'AIDE

Afin d'atteindre l'ODD 4, le montant de l'aide à l'éducation en faveur des pays à faible revenu et des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure doit être six fois supérieur à celui de 2012. Au lieu de cela, l'aide totale à l'éducation allouée en 2015 était inférieure de 4 % à celle de 2010, bien que le montant total de l'aide publique au développement ait progressé de 24 % pendant cette période.

FIGURE 18 :**Au moins 33 pays ne remplissent aucun des critères de financement de l'éducation***Dépenses publiques d'éducation par rapport au PIB et aux dépenses publiques totales, pour 2015 ou l'année la plus récente*

Source : base de données de l'ISU.

Les donateurs détournent leurs priorités de l'éducation. Par rapport au montant total de l'aide (hors allègement de la dette), la part allouée à l'éducation est en recul pour la sixième année consécutive, passant de 10 % en 2009 à 6,9 % en 2015.

Il convient de mieux cibler les besoins pour une meilleure prise en compte des déficits de financement. Les pays à faible revenu ont reçu 19 % de l'aide totale à l'éducation et 23 % de l'aide totale à l'éducation de base en 2015, contre respectivement 21 % et 29 % en 2014 (**figure 19**). À l'échelle régionale, l'Afrique subsaharienne, où l'on compte plus de la moitié des enfants non scolarisés dans le monde, a reçu 26 % de l'aide à l'éducation de base en 2015, soit moitié moins qu'en 2002.

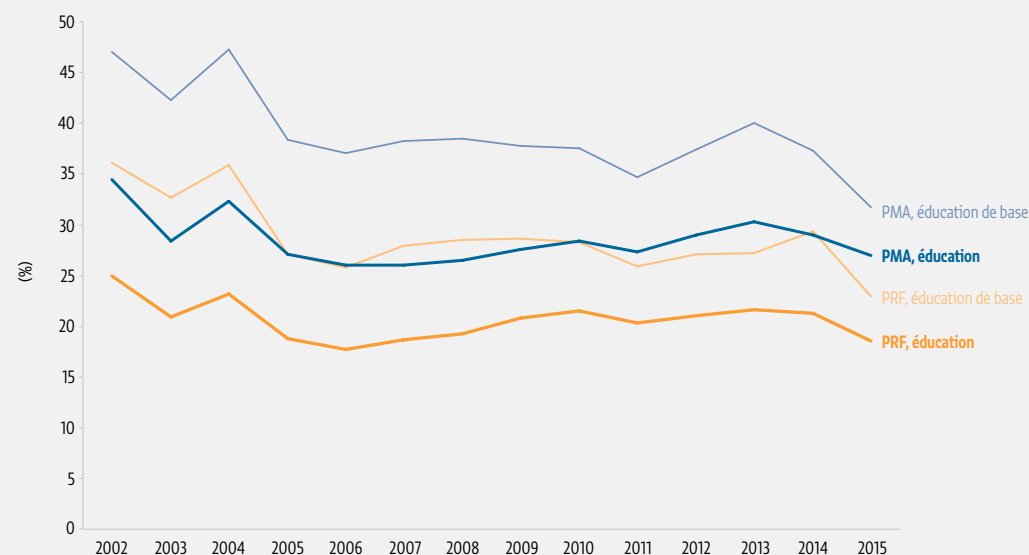
L'aide humanitaire à l'éducation a atteint 303 millions de dollars US en 2016, soit une hausse de plus de 50 %, mais le financement de l'éducation en situation d'urgence, qui représente 2,7 % de l'aide totale, demeure insuffisant.

Les niveaux actuels de l'aide à l'éducation étant très inférieurs aux montants nécessaires pour atteindre les cibles de l'ODD 4, il convient de porter une attention particulière aux programmes existants et émergents susceptibles de contribuer à rétablir l'équilibre. Le Partenariat mondial pour l'éducation doit achever sa campagne de reconstitution des ressources début 2018 laquelle, en cas de réussite, devrait multiplier par quatre les niveaux de décaissement annuels.

La création d'une Facilité internationale de financement pour l'éducation, initialement proposée par la Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde, a connu un nouvel élan lorsque les dirigeants du G20 en ont fait mention dans leur déclaration à l'occasion du sommet qui les a réunis en juillet 2017 à Hambourg. Cette initiative aurait pour but d'élargir la capacité de prêt des banques de développement aux pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure.

FIGURE 19 :**La part de l'aide à l'éducation de base en faveur des pays à faible revenu a fortement chuté en 2015**

Part des pays à revenu faible (PRF) et des pays les moins avancés (PMA) dans l'aide totale versée en faveur de l'éducation et de l'éducation de base, 2002–2015



Source : analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des données du Système de notification des pays créanciers du Comité d'aide au développement de l'OCDE.

Enfin, l'Éducation ne peut pas attendre, un fonds hébergé par l'UNICEF, vise à transformer l'éducation en situation d'urgence, non seulement en débloquant rapidement les fonds nécessaires dès le déclenchement d'une crise, mais également, et c'est là un point essentiel, en aidant à combler le fossé entre l'aide humanitaire et l'aide au développement. Les donateurs devront travailler de manière concertée et coordonnée afin que ces trois initiatives soient complémentaires et n'entraînent pas de coûts administratifs supplémentaires ni de doubles emplois.

DÉPENSES DES MÉNAGES

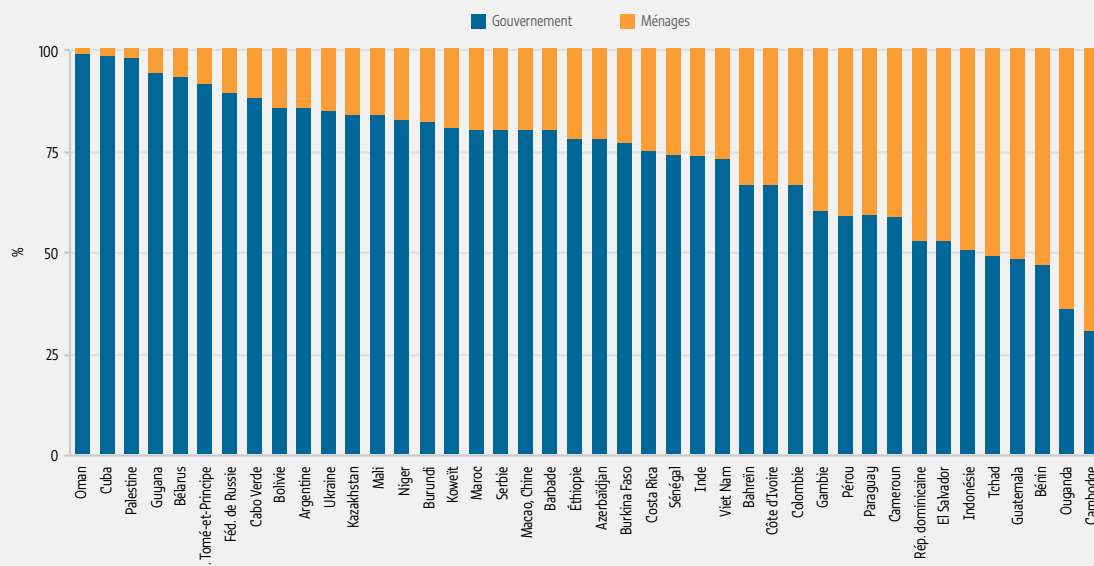
Le coût de l'éducation, qui constitue un obstacle majeur à la participation des ménages des pays à revenu faible et intermédiaire, n'est pas suffisamment pris en compte. De nombreux ministères ne considèrent pas les dépenses publiques et privées comme un tout. En outre, l'absence de normalisation des enquêtes auprès des ménages peut se traduire par une sous-évaluation ou une surévaluation des dépenses totales engagées par ces derniers. L'UNESCO, l'OCDE et Eurostat ont établi une norme, mais celle-ci n'influence pas encore suffisamment la conception des enquêtes.

La prise en compte des dépenses des ménages peut permettre de mieux comprendre les investissements consacrés à l'éducation. Par exemple, El Salvador consacre deux points de pourcentage de moins de son PIB à l'éducation que la France, mais dépense globalement davantage car les ménages consacrent plus de trois points de pourcentage du PIB à l'éducation. En général, la part des dépenses totales d'éducation assumée par les ménages est plus élevée dans les pays à faible revenu que dans les pays à revenu élevé.

Parmi les pays disposant de données, la part des ménages dans les dépenses totales d'éducation varie de 15 % dans les pays à revenu élevé à 25 % dans les pays à revenu intermédiaire et 32 % dans les pays à faible revenu. Si l'on exclut les États membres de l'Union européenne et de l'OCDE, la contribution des ménages représentait au moins 30 % du total des dépenses dans plus d'un pays sur trois. Au Cambodge, cette part atteignait 69 % en 2011 (figure 20).

FIGURE 20 :

Dans un pays sur trois, les ménages contribuent à au moins un tiers des dépenses totales d'éducation
Répartition des dépenses totales d'éducation par source de financement dans un échantillon de pays, 2005-2015



Note : le graphique couvre tous les pays qui disposaient de données pendant la période considérée, à l'exception des pays membres de l'Union européenne et de l'OCDE.

Source : base de données de l'ISU.

TIRER DES ENSEIGNEMENTS DU SECTEUR DE LA SANTÉ POUR METTRE EN PLACE LES COMPTES NATIONAUX DE L'ÉDUCATION

Le cadre des comptes nationaux de l'éducation, soutenu par le Partenariat mondial pour l'éducation, l'Institut de statistique de l'UNESCO et l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation, est un outil permettant de comparer les dépenses d'éducation des gouvernements et des ménages dans différents pays. Il vise à englober tous les niveaux d'études, de l'éducation préprimaire à l'enseignement supérieur, y compris la formation professionnelle, et couvre l'ensemble des prestataires et des sources de financement.

Il convient d'appliquer les leçons tirées du dispositif des comptes nationaux de la santé, dont il est inspiré. Le Système de comptes de la santé a été adopté en 2000 et révisé en 2011, et 112 pays ont établi leur comptabilité à partir de ce cadre. Toutefois, ce système n'a pas été adopté par suffisamment de pays, et il a été critiqué pour être trop axé sur les donateurs. En raison du manque de capacités, les comptes ont parfois été confiés à des consultants internationaux et concentrés sur certains domaines du secteur, de sorte que le processus n'est pas toujours maîtrisé par les pays concernés. S'agissant des comptes de l'éducation, il convient de rendre les données exploitables par les décideurs nationaux, notamment aux fins de budgétisation, et de mettre à disposition les ressources nécessaires afin d'indiquer leur pertinence.

Le projet pilote sur les comptes nationaux de l'éducation, qui a pris fin en 2016, démontre un potentiel d'évaluation et de reconfiguration des mécanismes de financement et offre des possibilités de comparaison à l'échelle internationale. Les prochaines étapes devraient consister à former un groupe de travail international réunissant les acteurs de la collecte de données sur les dépenses d'éducation et à créer une plateforme permettant aux pays de partager leurs connaissances et leurs difficultés.

“ Un groupe de travail international réunissant les acteurs de la collecte de données sur les dépenses d'éducation devrait être créé, ainsi qu'une plateforme permettant aux pays de partager leurs connaissances et leurs difficultés ”

Recommandations

Des mécanismes de reddition de comptes clairs doivent être mis en place afin de respecter les engagements communs pris à l'échelle mondiale en vue d'assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. Le présent rapport a passé en revue les différentes approches existantes, depuis les pays où le concept d'obligation de rendre des comptes est inconnu et les violations du droit à l'éducation sont monnaie courante, jusqu'aux pays où l'obligation de rendre des comptes constitue une fin en soi et non plus un moyen d'améliorer l'éducation.

L'obligation de rendre des comptes responsabilité dans l'éducation commence avec les gouvernements, auxquels revient le devoir impératif de garantir le droit à l'éducation. Tous les pays du monde ont ratifié au moins un traité international illustrant leur engagement en faveur du droit à l'éducation. Cependant, le droit à l'éducation n'est opposable que dans 55 % des pays, dont les lois permettent aux citoyens de contester juridiquement les manquements du système éducatif. Les organisations de la société civile et la communauté internationale doivent faire pression en faveur du droit à l'éducation, notamment pour le rendre opposable en vertu des cadres juridiques nationaux.

Bien sûr, une loi n'est efficace que si elle est appliquée. Pour que la reddition de comptes fonctionne correctement, les gouvernements doivent renforcer les systèmes d'application de la loi. Le présent rapport formule donc les recommandations suivantes, afin d'aider les gouvernements – mais également les autres parties prenantes de l'éducation – à concevoir et à mettre en œuvre des systèmes de reddition de comptes solides.

CONCEVOIR UN SYSTÈME DE REDDITION DE COMPTES SOLIDE

- 1. Les gouvernements doivent créer un espace d'engagement constructif et représentatif permettant d'instaurer la confiance et d'établir une vision commune des responsabilités de chacun avec tous les acteurs de l'éducation** – ministères et échelons gouvernementaux, autorités législatives et judiciaires, institutions autonomes, établissements scolaires, enseignants, parents, élèves, société civile, syndicats d'enseignants, secteur privé et organisations internationales. Les mesures à prendre dans ce sens sont les suivantes :
 - a. Offrir un espace formel qui permette aux différentes parties prenantes, notamment les acteurs non gouvernementaux, de dialoguer de manière constructive.
 - b. Renforcer le rôle des commissions parlementaires sur l'éducation en instaurant des processus d'examen réguliers et en renforçant les capacités de leurs membres.
 - c. Publier un rapport annuel de suivi sur l'éducation qui présente les actions entreprises et les résultats auxquels elles ont contribué, à tous les niveaux d'enseignement, dans l'intérêt des citoyens.
- 2. Les gouvernements doivent élaborer des plans réalistes et des budgets transparents pour le secteur de l'éducation, en définissant des lignes de responsabilité claires et des mécanismes d'audit véritablement indépendants.** Fondamentalement, les acteurs gouvernementaux ne peuvent pas être tenus responsables si rien n'établit clairement ce dont ils doivent rendre compte. La transparence des documents budgétaires peut aider à clarifier la destination et la date des versements, fournissant ainsi les informations nécessaires à l'examen critique qui sera présenté au parlement.
- 3. Les gouvernements doivent élaborer une réglementation et des mécanismes de contrôle fiables et efficaces et appliquer les mesures de suivi et les sanctions prévues en cas de non-respect des normes.** Ces dernières doivent viser les prestataires de services éducatifs publics et privés ainsi que les prestataires de services auxiliaires. Les procédures (enregistrement et accréditation, appels d'offres et passations de marchés) doivent être claires et transparentes. Cependant, la réglementation doit également régir les aspects de l'éducation relatifs à l'équité et à la qualité.
- 4. Les gouvernements doivent mettre au point des mécanismes de reddition de comptes des établissements scolaires et des enseignants qui soient positifs et formateurs, et éviter les mécanismes punitifs, notamment ceux fondés sur une évaluation restrictive des performances.** Utiliser les notes des élèves pour sanctionner les établissements ou évaluer les enseignants peut favoriser un climat malsain de compétition,

réduire le contenu des programmes, encourager l'orientation de l'enseignement en fonction des tests, démotiver les enseignants et désavantager les élèves les plus faibles : autant d'éléments qui nuisent à la qualité de l'enseignement et à l'apprentissage des élèves.

- 5. Les gouvernements doivent permettre l'expression d'une voix démocratique, protéger la liberté des médias de s'intéresser à l'éducation, et mettre en place des institutions indépendantes permettant aux citoyens de faire entendre leurs plaintes.** La tenue d'élections libres et régulières accroît la confiance des citoyens dans le gouvernement, et la compétition électorale peut amener les responsables à être plus à l'écoute de leurs demandes. Les médias peuvent constituer une source précieuse d'informations facilement compréhensibles, en particulier pour les groupes de population qui y ont un accès limité. Les bureaux des médiateurs constituent des lieux importants auprès desquels les citoyens peuvent faire connaître leurs plaintes, à condition que le devoir de réponse aux griefs exprimés soit assorti d'incitations politiques.

METTRE EN ŒUVRE UN SYSTÈME DE REDDITION DE COMPTES SOLIDE

Si les gouvernements et les autres parties prenantes clés ne sont pas véritablement engagés et ne disposent pas des informations, des ressources et des capacités nécessaires, les systèmes de responsabilité, quelle que soit leur conception, seront difficiles à mettre en œuvre.

- 1. Informations : des données transparentes, pertinentes et actualisées doivent être mises à la disposition des décideurs.**
 - a. Il est essentiel que les gouvernements investissent dans des informations qui permettent de mieux comprendre les forces et les faiblesses du système éducatif et contribuent à établir un système de reddition de comptes efficace.
 - b. Parallèlement, les gouvernements doivent faire une utilisation judicieuse des données recueillies. Les informations doivent être adaptées à l'usage prévu, et le coût de la collecte doit être en adéquation avec les capacités de traitement dont dispose le pays.
 - c. Pour les enseignants et les directeurs d'établissements, la communication des données ne doit pas être une simple tâche administrative, mais source d'améliorations pédagogiques.
- 2. Ressources : des moyens suffisants doivent être affectés au financement du système éducatif.**
 - a. Les gouvernements doivent tenir l'engagement qu'ils ont pris de consacrer à l'éducation au moins 4 % de leur PIB ou 15 % de leurs dépenses publiques totales.
 - b. Les pays donateurs doivent respecter leur engagement à consacrer 0,7 % de leur revenu national à l'aide. Sur cette somme, 10 % devraient être affectés à l'éducation de base et à l'enseignement secondaire. Les pays donateurs doivent en outre veiller à accorder cette aide dans le cadre de mécanismes axés sur les résultats permettant de transférer le risque aux pays qui y sont le moins préparés.
- 3. Capacités : les acteurs du secteur doivent disposer des compétences et de la formation nécessaires pour mener à bien leur mission.**
 - a. Les gouvernements doivent s'assurer que leurs pays disposent d'institutions solides, notamment celles chargées d'exécuter les fonctions de maintien de l'ordre, de justice et de contrôle, qui soient capables de prévenir et de déceler les actes de corruption dans l'éducation et d'enquêter sur ces derniers.
 - b. Les gouvernements doivent traiter les enseignants comme des professionnels à part entière. Ils doivent les aider à améliorer leurs compétences en investissant dans les programmes de formation initiale et continue nécessaires, et en assurant leur autonomie. De leur côté, les syndicats d'enseignants qui visent à améliorer le professionnalisme au moyen de codes de déontologie doivent sensibiliser leurs membres et renforcer les compétences de ceux qui sont chargés d'appliquer ces mécanismes de reddition de comptes en interne.
 - c. Les gouvernements doivent s'assurer que les inspecteurs qui contrôlent les enseignants sont correctement formés pour pouvoir inscrire leur travail dans une démarche d'appui aux enseignants, en les aidant à dispenser une éducation équitable, de qualité et inclusive.
 - d. Les gouvernements doivent renforcer la capacité de leurs représentants à participer activement à l'action des organisations internationales et à en assurer le suivi. De leur côté, les organisations internationales doivent être inclusives et transparentes et rendre compte à leurs membres.

Rendre des comptes en matière d'éducation :

TENIR NOS ENGAGEMENTS

La deuxième édition du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* (Rapport GEM) présente les dernières données disponibles sur les progrès accomplis à l'échelle mondiale dans la réalisation des cibles des objectifs de développement durable des Nations Unies relatives à l'éducation.

À l'heure où des centaines de millions de personnes sont encore non scolarisées et où beaucoup quittent l'école sans avoir acquis les compétences fondamentales, il est évident que les systèmes éducatifs sont bien loin d'atteindre les objectifs mondiaux. Les populations marginalisées en supportent actuellement la plupart des conséquences, mais sont également celles qui bénéficieront le plus des résultats obtenus, pour peu que les décideurs prêtent suffisamment d'attention à leurs besoins. Face à de tels défis, et compte tenu des restrictions budgétaires et de l'importance accrue accordée à la rentabilité axée sur les résultats, les pays sont à la recherche de solutions. Parmi celles-ci, une plus forte obligation de rendre des comptes arrive souvent en tête de liste.

Le présent résumé du Rapport GEM 2017/2018 passe en revue les différentes approches qui existent en matière de reddition de comptes dans l'éducation, depuis les pays qui ne sont pas familiarisés avec le concept et où les violations du droit à l'éducation sont monnaie courante, jusqu'aux pays où l'obligation de rendre des comptes constitue une fin en soi et non plus un moyen de parvenir à une éducation inclusive, équitable et de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous.

Le rapport souligne que l'éducation est une responsabilité partagée. Si celle-ci incombe en premier lieu aux gouvernements, tous les acteurs – établissements scolaires, enseignants, parents, élèves, organisations internationales, prestataires du secteur privé, société civile et médias – ont un rôle à jouer dans l'amélioration des systèmes éducatifs. Le rapport insiste sur l'importance de la transparence et de la disponibilité des informations, mais appelle à une utilisation prudente des données. Il préconise d'éviter les systèmes de reddition de comptes qui reposent dans une trop large mesure sur une évaluation restrictive des performances et sur des sanctions punitives. Enfin, à l'heure où les outils de reddition de comptes se multiplient, le rapport démontre clairement quels sont ceux qui sont efficaces et ceux qui ne le sont pas.

