

Deconinck, Christophe

Research Report

Trois jalons pour la mise en œuvre de l'agenda 2030 en éducation

FERDI Note brève, No. B166

Provided in Cooperation with:

Fondation pour les études et recherches sur le développement international (FERDI), Clermont-Ferrand

Suggested Citation: Deconinck, Christophe (2016) : Trois jalons pour la mise en œuvre de l'agenda 2030 en éducation, FERDI Note brève, No. B166, Fondation pour les études et recherches sur le développement international (FERDI), Clermont-Ferrand

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/269768>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Trois jalons pour la mise en œuvre de l'agenda 2030 en éducation

Christophe DECONINCK

 Christophe DECONINCK, expert en politique éducative
deconinck@gmail.com

Près de 10 millions de personnes ont répondu à une question simple à travers l'enquête My World¹: parmi cette liste de priorités lesquelles sont les plus importantes pour vous et votre famille? L'éducation ressort en tête toutes régions du monde confondues, toutes classes d'âge confondues, et ce quel que soit le niveau de développement économique considéré. Ce plébiscite est d'abord le reflet d'une évolution positive de la situation de l'éducation à travers le monde et ce à un moment où nous n'avons jamais été autant sur la planète.



•••/••• Les progrès en matière d'accès à l'éducation ont non seulement absorbé le flux démographique (31 millions d'enfants supplémentaires entre 1999 et 2010) mais ont permis de scolariser une proportion plus importante d'enfants au cycle primaire, avec un effet de rattrapage important des pays les moins avancés (Boussichas, Coudert et Gillot). Cette évolution est surtout le fait des pays qui étaient les plus en retard, comme par exemple au Burundi où le taux net de scolarisation est passé de 41 % à 94 % en 10 ans. À cela il convient d'ajouter deux éléments : la rétention des élèves au primaire s'est maintenue dans le monde à son niveau de 1999 (environ 75 %) et s'est traduite par une poussée de l'accès dans les niveaux supérieurs du système dans de nombreux pays (+9 points en Afrique Subsaharienne de taux de transition entre primaire et secondaire de 1999 à 2012). Bien que l'objectif de scolarisation primaire universelle n'ait pas été atteint en 2015, la plupart des pays s'en sont rapprochés².

On peut également voir en creux dans le plébiscite pour l'éducation l'ampleur des attentes sociales. Les progrès se heurtent à une masse encore importante d'enfants non scolarisés, souvent parmi les populations marginalisées dans l'accès aux services de base. Ils ont été atténués par une éducation souvent de qualité médiocre ou par l'évidence que la scolarisation ne s'arrête pas à la fin du cycle primaire. Les systèmes éducatifs pâtiennent des crises, du sous-financement, peinent à s'adapter aux mutations des sociétés et du monde. Progrès et manques entremêlés nourrissent l'aspiration populaire à une meilleure éducation.

À quoi faut-il s'attendre alors que viennent d'être définis les objectifs de développement durable (ODD) à l'horizon 2030 ? À peu de chose près, à des défis similaires ! L'impact démographique va perdurer dans bien des régions du monde, particulièrement dans les pays à faible

revenu³ et là où la population scolarisable devrait augmenter de plus de 50 %⁴. Mais le véritable défi démographique est celui d'accroître *à la fois* l'accès et la qualité. Et l'accent que l'objectif de développement durable n°4 met sur la qualité des apprentissages et sur la nécessité de fournir des services éducatifs aux populations les plus marginalisées n'est pas nouveau en soi. Il faut y voir une volonté de rééquilibrer des efforts perçus comme profitant d'abord aux stratégies d'accroissement de l'accès. L'objectif d'un accès équitable reste une tâche d'ampleur mais le défi est celui de combiner augmentation quantitative et amélioration qualitative ; il s'incarne dans une statistique : 250 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne possèdent pas les compétences de base. Cette estimation rend compte à la fois les enfants qui ont abandonné leur scolarité avant la 4^{ème} année du primaire et ceux qui ne possèdent pas les connaissances minimales qu'un élève achevant l'école primaire doit maîtriser.

Cette note souhaite présenter quelques-uns des jalons nécessaires à la réussite de l'agenda 2030 : mesurer les apprentissages ; permettre le développement d'un corps enseignant de qualité ; s'attaquer aux vulnérabilités pour assurer l'accès de tous à l'éducation. La mesure des apprentissages doit nous indiquer si le système dans son ensemble avance dans la bonne direction ; les enseignants symbolisent l'attention qui doit être portée à ce qui se passe dans la salle de classe ; un accès réellement universel passe par la compréhension des visages de l'inégalité et de l'exclusion dans les systèmes éducatifs. Il est nécessaire de progresser sur tous ces plans à la fois, et cette concomitance est toute la problématique de l'ODD Education.

2. Notamment si l'on regarde le taux net de scolarisation ajusté ainsi que le taux d'achèvement de l'enseignement primaire (GMR 2015). Les projections de l'UNESCO établissent toutefois que seuls un peu de plus de la moitié des 140 pays suivis ont atteint la scolarisation primaire universelle en 2015.

3. Les statistiques de population des Nations unies montrent que durant la période 2000-2015 les cohortes d'enfants de 5 à 19 ans ont augmenté de 11 % dans les pays à revenu intermédiaire inférieur, de 47 % dans les pays à faible revenu. Les projections pour la période 2015-2030 pour ces catégories de pays donnent des chiffres seulement légèrement inférieurs : +8 % et +35 %.

4. Angola, Burundi, Gambie, Mali, Niger, République Démocratique du Congo, Tanzanie selon les données de population des Nations unies.

▶ 1. Mesurer la qualité et les acquis scolaires

L'analyse la plus répandue consiste à dire que la variable d'ajustement pour réussir le tour de force de scolariser au primaire plus de 9 enfants sur 10 dans le monde a été la qualité de l'éducation. Si accroître l'accès et la qualité en même temps est possible (Rapport mondial de suivi de l'EPT 2015), de nombreux pays y ont échoué. Une étude comparative sur 29 pays d'Afrique Subsaharienne a montré que la qualité a baissé ou stagné à un niveau faible dans un certain nombre de pays. Mais avec ou sans l'appui de données empiriques, le sentiment général s'est diffusé que la qualité des apprentissages reste à un niveau largement en deçà des standards minimum.

Les déterminants d'une éducation de qualité

Le concept de qualité ne fait pas l'objet d'une définition unique et ce ne sera pas l'objet de cette discussion que d'être exhaustif en la matière. Tout au plus pouvons-nous reconnaître que les attributs d'une éducation de qualité sont très nombreux, mais dont les principaux sont partagés par la plupart des définitions : enseignants qualifiés, formés, motivés, environnement scolaire propice à l'apprentissage, notamment protégé des violences, curriculum approprié, matériel pédagogique disponible, établissement scolaire bien géré, approche pédagogique adaptée aux élèves, temps d'instruction réel optimal, taille des classes raisonnable, mécanismes d'évaluations réguliers, etc. Le rôle de la langue d'instruction est souvent mis en avant comme l'un des facteurs décisif de l'apprentissage en début de scolarité. Hors de l'école à proprement parler, les caractéristiques socio-économiques des apprenants et des familles sont l'un des puissants déterminants de la réussite scolaire. L'un des moyens d'englober le plus de déterminants possibles d'une éducation de qualité est de se concentrer sur sa principale finalité : ce que les élèves apprennent. La mesure des acquis scolaires est l'un des principaux

proxys de la qualité de l'éducation.

Les outils d'évaluation des acquis scolaires

Les dimensions qui font actuellement l'objet d'une attention particulière dans l'évaluation des apprentissages sont avant tout la lecture, l'écriture et le calcul, c'est-à-dire les acquis scolaires fondamentaux. Il paraît évident que la lecture est l'une des compétences de base qui conditionne l'acquisition de toutes les autres. C'est le cas dès les premières années qui sont déterminantes pour la suite de la scolarité.

C'est dans ce contexte que le phénomène de mesure des acquis scolaires est allé croissant jusqu'à s'installer dans les débats politiques, comme en Europe avec l'enquête PISA⁵. Certaines évaluations d'envergure internationales sont spécialisées sur une matière (mathématiques pour TIMSS, la lecture pour PIRLS) et pour un âge ou niveau scolaire donné (les premières années du primaire pour EGRA et EGMA). Des évaluations régionales ou multi-pays produisent des données comparatives plus contextualisées à certaines régions du monde (PASEC, SACMEQ, LLECE). Cette tendance, loin de se limiter à cette liste, est utilement complétée par des évaluations nationales, organisées par les États non pas à des fins de comparaison mais avec des objectifs d'améliorations des politiques éducatives et des pratiques pédagogiques. De même, des évaluations communautaires ou citoyennes se développent dans plusieurs pays (Inde, Pakistan, Mali, Sénégal) et ont pour particularité d'évaluer également les enfants qui ont été déscolarisés et de s'effectuer au sein des ménages afin d'appréhender un certain nombre de données socio-économiques contextuelles.

Assiste-t-on à une crise de l'apprentissage ?

L'enquête PASEC a mesuré en 2014 les compétences en lecture et mathématiques des élèves de 10 pays d'Afrique francophone⁶. Il en ressort

5. PISA comme les autres évaluations mentionnées dans ce paragraphe sont souvent plus connues par leur acronymes. (voir listes des abréviations).

6. Il s'agit du Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Niger, Sénégal, Tchad et Togo.

que près de 60 % n'atteignent pas le niveau de compétence « satisfaisant »⁷ en fin de scolarité primaire, en lecture et en mathématiques. Ces niveaux critiques sont déjà en germe dans les premières années de scolarité⁸ : plus de 70 % des élèves sont en dessous du niveau « satisfaisant » en lecture et près de 50 % en mathématiques.

L'enquête PISA 2012 montre qu'il existe environ 120 points d'écart⁹ entre les pays les moins bien classés (Qatar, Indonésie, Pérou) et la moyenne des pays OCDE, ce qui correspond à un retard moyen d'environ 3 années de scolarisation. En mathématiques, l'Indonésie possède plus de 75 % de ses élèves en deçà du niveau de compétence minimal PISA, contre 23 % en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Plus intéressant que les disparités entre pays, ces évaluations internationales ou régionales donnent à voir les inégalités à l'intérieur des systèmes éducatifs. On y lit par exemple que le système éducatif français produit de l'inégalité par un mécanisme en trois temps : 1) il existe une forte corrélation entre milieu socio-économique et performance scolaire : « une augmentation d'une unité de l'indice PISA de statut économique, social et culturel entraîne une augmentation du score en mathématique de [...] 57 points », contre 39 points en moyenne dans les pays de l'OCDE ; 2) ce phénomène s'aggrave dans le temps, puisqu'il était de 43 points en 2003 et 55 points en 2006 ; 3) la part d'élèves en difficulté augmente depuis 2003, que ce soit en mathématiques ou en compréhension de l'écrit. Les élèves issus de l'immigration ont deux fois

plus de chances de faire partie de ces élèves en décrochage.

Ces disparités internes existent dans de nombreux autres pays, comme par exemple au Maroc. Malgré des progrès en termes de scolarisation, l'enquête PIRLS (2011) a montré que dans le système marocain 78 % des enfants issus des classes les plus riches avaient acquis les bases en lecture selon les standards internationaux contre seulement 36 % pour le quintile le plus pauvre.¹⁰

Autant d'éléments qui pointent vers des besoins de rééquilibrage du système qui dépassent uniquement la notion de résultats ou d'acquisition de compétences. Ces évaluations nous montrent que s'il y a une crise de l'apprentissage, une de ses dimensions est que les systèmes éducatifs échouent en matière d'équité des apprentissages. Il y a là également un exemple de la masse de données que ces enquêtes génèrent aujourd'hui et qui est l'un des enjeux de l'agenda 2030 : transformer en information, puis en analyses qui influenceront sur des bases scientifiques les décisions de politique éducative.

Les limites d'une mesure des acquis scolaires.

Il est toutefois important d'opérer un rappel à ce stade quant aux limites de la mesure des acquis scolaires : ils ne reflètent pas toutes les dimensions d'une éducation de qualité. L'école prépare-t-elle efficacement à la vie active et citoyenne ? Permet-elle un développement harmonieux de l'enfant ou porte-t-elle en elle les ferments des divisions sociétales futures ? Bien d'autres questions pourraient matérialiser en creux ce qu'il serait intéressant de mesurer. L'ODD 4 en évoquant le développement de la citoyenneté indique qu'il faut dépasser la stricte mesure des apprentissages. On peut considérer que la mesure de la qualité devra être nécessairement protéiforme. Mais pour autant, dans nombre de situations, il est essentiel de savoir si l'école remplit son rôle premier : que les enfants acquièrent un socle de connaissances de base.

7. Le PASEC définit pour chaque niveau évalué et chaque matière un seuil « satisfaisant ». Le rapport précise page 28 « les seuils sont définis sur la base des concepts évalués dans les tests du PASEC et selon les objectifs prioritaires de langue-lecture et mathématiques fixés dans les programmes scolaires de début et de fin de scolarité ». Des tableaux détaillent le type de compétences attendues à chaque niveau. Source : PASEC (2015). « PASEC2014 – Performance des systèmes éducatifs en Afrique Subsaharienne francophone : compétences et facteurs de réussite au primaire », PASEC, CONFEMEN, Dakar.

8. Pour l'enquête PASEC l'évaluation en « début de scolarité » correspond à la 2ème année du primaire, soit des élèves dont le groupe d'âge théorique est de 7 ou 8 ans dans la plupart des cas.

9. L'échelle de performance PISA est construite de manière à obtenir une moyenne de 500 points avec 100 points d'écart-type.

10. World Inequality Database on Education, UNESCO, Global Education Monitoring Report, accessible ici : <http://www.education-inequalities.org/>

▶ 2. Développer et soutenir un corps enseignant qualifié

Malgré les déclarations politiques partout à travers le monde appelant à bâtir une société de la connaissance, les premiers passeurs de la connaissance manquent en nombre ! La pénurie d'enseignants est aigue dans de nombreux pays et les projections alarmantes : l'UNESCO considère que plus de 3 millions d'enseignants supplémentaires devront être recrutés d'ici 2030 pour atteindre la scolarisation primaire universelle, en plus des 22 millions d'enseignants qui devront être remplacés d'ici là.

Quantité versus qualité : le dilemme des politiques enseignantes

L'un des compromis les plus délicats que les systèmes éducatifs ont à résoudre dans la recherche d'une éducation de qualité concerne les enseignants. La poussée de scolarisation qu'a connue un grand nombre de pays en poursuivant les OMD a nécessairement entraîné un besoin d'enseignants équivalent, notamment dans des zones rurales. Cela a accru la pression sur les finances publiques mais la plupart des pays ont relevé le défi. Si l'on en croit les données de l'UNESCO, même les pays à faible revenu ont réussi à concilier le doublement de leur population scolaire au primaire avec une réduction du ratio élèves – maîtres de 5 %. Bien entendu, cela ne signifie pas que ledit ratio ne reste pas encore trop élevé dans de nombreux pays ou disparate selon les régions. Et surtout, cet effort repose sur le phénomène des enseignants contractuels, phénomène qui a pris de l'ampleur pour plusieurs raisons : moins rémunérés que les enseignants titulaires, souvent issus des communautés rurales dans lesquels ils étaient affectés, pour certains plus motivés, ils sont apparus comme une solution rapide et à la hauteur des besoins. Une solution également promue par les bailleurs de fonds internationaux.

Aujourd'hui, de plus en plus de travaux montrent que cette politique a utilisé la qualité

comme variable d'ajustement. Nombre d'enseignants n'ont reçu aucune formation ou n'ont bénéficié que d'un recyclage de quelques semaines avant d'être déployés dans des zones sans soutien pédagogique. La part d'enseignants qualifiés dans certains pays est plus que minoritaire, elle est marginale : moins de 17 % des enseignants à Madagascar¹¹, moins d'un sur 2 au Niger¹², autour de 15 % en Haïti, par exemple. On touche ici à l'exemple de l'impact que les modes de gestion du système peuvent avoir sur sa qualité. Oui, le recrutement d'enseignants contractuels ou communautaires a répondu à l'urgence de la démocratisation des systèmes éducatifs. Mais le défi que cette situation pose aujourd'hui est gigantesque en termes de mise à niveau d'enseignants. Les besoins sont protéiformes : compétences disciplinaires, pédagogiques, gestion de salle de classe, mise à niveau linguistique. Les exemples d'enseignants du primaire échouant aux examens auxquels ils sont censés préparer leurs élèves ne sont probablement pas anecdotiques (Kenya, Ouganda, Sénégal)¹³.

« The quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers »

Un large corpus de recherche a confirmé ce qui semble une évidence : la qualité de l'enseignant a un impact élevé sur les performances des élèves. C'est tout simplement reconnaître qu'*in fine* l'apprentissage est avant tout une relation qui se noue dans la salle de classe entre l'enseignant et les élèves. La qualité de l'enseignement est une condition nécessaire mais non suffisante, c'est ce que signifie la maxime rapportée d'un officiel coréen : « la qualité d'un système éducatif ne peut excéder la qualité de ses enseignants ».

La recherche s'est alors penchée sur les

11. Base de données UNESCO Institute for Statistics, Pourcentage d'enseignants formés par niveau d'éducation, 2014.

12. Base de données UNESCO Institute for Statistics, Pourcentage d'enseignants formés par niveau d'éducation, 2014.

13. Voir notamment les résultats des études Service Delivery Indicators de la Banque Mondiale dans ces pays qui mesurent la maîtrise par les enseignants des compétences de base qui sont enseignées en 4^{ème} année du primaire. Au Kenya par exemple, seuls 39,4 % des enseignants évalués avaient les compétences disciplinaires minimum en 2012 ; en Ouganda, 19,5 % en 2013.

conditions qui permettent à un enseignant d'avoir un impact positif sur les performances de ses élèves. Niveau de qualification, formation (initiale et continue), soutien pédagogique pour les jeunes enseignants, travaux avec les pairs, sont autant de facteurs qui font de l'enseignant le moteur principal de la réussite des élèves. Les travaux de recherche, notamment dans les pays de l'OCDE, mettent de plus en plus l'accent sur le rôle des comportements et les attitudes : la motivation des enseignants, leur croyance en la réussite de leurs élèves et de nombreux comportements pédagogiques sont cités comme des facteurs essentiels.

Le besoin d'une approche systémique des politiques enseignantes

Nous avons vu ici les deux pôles les plus visibles de la question enseignante : les contraintes financières qui vont perdurer et la nécessité de produire tout de même des professionnels de l'enseignement de qualité. Mais afin d'opérer une véritable transformation il va être essentiel de s'assurer que la formation ou la requalification des enseignants se traduisent par des changements pratiques en salle de classe.

Pour cela, l'ensemble du système éducatif doit travailler à ce que cette brique élémentaire du système puisse être performante : attractivité¹⁴, recrutement et maintien dans la profession, déploiement rationnel, gestion des carrières, formation continue, soutien pédagogique, inspection, autant d'éléments qui peuvent être perturbés par des facteurs d'économie politique ou de mauvaise gestion. Il sera important de veiller à ce que la gestion du système et de ses différents niveaux soit favorable à l'expression de ces nouvelles compétences. C'est la réciproque de l'axiome mentionné plus haut : la qualité d'un enseignant ne peut excéder la qualité du système éducatif ! Si les systèmes sont défaillants,

ils auront un effet néfaste sur la performance d'enseignants qu'ils soient compétents ou non.

▶ **3. Exclusion et systèmes éducatifs inéquitables**

Il reste encore, dans le monde, 124 millions d'enfants de 6 à 15 ans qui ne sont pas ou plus scolarisés. Cela correspond à 1 enfant sur 11 en âge d'aller à l'école primaire et 1 adolescent sur 6 en âge de suivre des études au premier cycle du secondaire. D'autres chiffres témoignent de l'ampleur de la tâche : 19 pays doivent relever un défi majeur de lutte contre l'exclusion scolaire avec au moins 500 000 enfants non scolarisés.

Quel est alors le profil des enfants privés d'éducation ? Deux portraits majeurs ressortent : les enfants issus de zones en conflit et les populations traditionnellement marginalisées dans leur pays. Ce constat répond à deux grandes tendances de fond : une multiplication des crises dans le monde et la persistance de systèmes éducatifs structurellement inégalitaires. Les deux ont en commun de nombreuses interrogations sur les modes d'intervention les plus adaptés. Ainsi l'enjeu de l'agenda 2030 consiste-t-il à réduire le nombre d'exclus mais aussi à transformer les systèmes afin qu'ils ne reproduisent pas les inégalités, notamment en matière d'apprentissage et d'intégration dans la vie active, sous couvert d'extension de l'accès à l'éducation.

Les crises se multiplient et nourrissent la masse d'exclus de l'éducation

Les urgences humanitaires se nouent à une telle vitesse qu'elles font oublier la précédente crise bien avant son terme. En réalité, les crises tendent à se prolonger et s'ancrent dans les territoires où les populations se sont réfugiées¹⁵. Le danger d'avoir des générations blanches est ainsi bien présent dans plusieurs endroits du

14. Nous n'aborderons pas ici la question du niveau de rémunération des enseignants. Celle-ci nous paraît toutefois relever d'une problématique plus vaste d'attractivité de la profession enseignante et doit être évidemment liée au niveau de qualification de ces derniers.

15. La durée moyenne des déplacements est de 17 ans. Source : UNHCR.

monde, en Syrie et au Soudan du Sud, dans certaines zones du Nigeria, de la Somalie, du Mali, de République Centrafricaine. Selon le rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous 2015, 36 % des enfants non scolarisés vivent dans des pays en conflit. Les données de l'UNESCO sur le conflit syrien montrent que fin 2013 1,8 million d'enfants de 6 à 15 ans n'étaient pas scolarisés. Ces crises ont un impact sur les pays voisins qui voient affluer des millions de réfugiés ; le Liban, la Jordanie, la Turquie accueillent plusieurs centaines de milliers d'enfants syriens qui peinent à être scolarisés dans les camps ou qui représentent une pression énorme sur les systèmes éducatifs d'accueil (classes à double vacation, coûts additionnels, etc.).

L'éducation ne fait pourtant pas partie des domaines prioritaires de l'action humanitaire, selon l'argument qu'elle ne permet pas de « sauver des vies ». Elle ne reçoit en effet que 2 % des fonds humanitaires. Une campagne de la société civile demande depuis plusieurs années une meilleure prise en compte de l'éducation : celle-ci permet de donner un sens de normalité à la vie des personnes qui fuient un conflit et possède des effets bénéfiques corollaires dans les domaines de la santé, de la protection de l'enfance, voire plus généralement comme une étape vers la consolidation de la paix.

Une réponse globale à l'éducation en situation de crise ?

Le plaidoyer en faveur de l'éducation s'est étendu et la pression politique pour répondre au manque d'offre éducative en situation d'urgence a pris une nouvelle dimension. La conférence d'Oslo en juillet 2015 a proposé la création d'« un fonds dédié ou un nouveau mécanisme pour l'éducation dans les situations d'urgence ». Ce fonds, dénommé Education Cannot Wait, a été créé durant le Sommet mondial sur l'aide humanitaire de mai 2016. Cette initiative a le mérite de braquer les projecteurs sur un domaine où la communauté internationale manque de réponses. Des interrogations entourent toutefois cette proposition : la

création d'un nouveau fonds « vertical » est-elle la solution la plus appropriée pour remédier au manque de financement, aux problèmes de coordination de l'aide et aux causes plus systémiques qui empêchent les enfants déplacés, même après des années, à avoir accès à l'éducation ?

Au-delà des crises, des inégalités structurelles polymorphes

Les exclus du système éducatif existent dans tous les pays lorsqu'on considère les inégalités structurelles. Ce sont elles qui sont au cœur du nouvel agenda du développement durable. Les OMD avaient déjà mis l'accent sur les inégalités touchant les filles. Les questions de parité restent d'actualité, notamment en Afrique Sub-saharienne où les écarts sont les plus importants en défaveur des filles mais aussi parfois, bien que plus rarement, en défaveur des garçons, dans certains pays asiatiques, latino-américains ou au niveau de l'enseignement secondaire.

Le panorama des inégalités est toutefois bien plus large et les couples d'exclusion nombreux : zones urbaines / rurales, inégalités entre les régions, entre les minorités ethniques et religieuses et, avant tout, inégalités socioéconomiques. Ainsi, les inégalités entre les zones urbaines et rurales peuvent refléter des différences de dotations en ressources (notamment en enseignants qualifiés qui sont plus rares en zones rurales), mais peuvent également recouper la carte de la pauvreté. Au Mozambique, par exemple, les garçons ont 1,4 fois plus de chance d'achever le primaire que les filles, les citadins 2,7 fois plus de chance que les habitants de zones rurales, les habitants de Maputo 3,3 fois plus de chances que ceux du Zambèze, et les enfants issus du quintile le plus riche ont 6,5 fois plus de chances que ceux du plus pauvre¹⁶.

Ces dimensions d'exclusion ont bien souvent un effet cumulatif, réduisent d'autant les opportunités éducatives et se retrouvent dans les niveaux d'apprentissage. En approfondissant

16. Demographic and Health Survey 2011, accédé depuis la base de données WIDE.

l'exemple des résultats du Maroc à l'enquête PIRLS présenté plus haut, on s'aperçoit que les garçons, issus d'un milieu rural pauvre, ne sont que 20 % à avoir acquis les compétences de base en lecture, contre 86 % des filles issues d'un milieu urbain riche.

Introduire l'équité dans les différentes dimensions du système éducatif

Il peut résulter de cette diversité de situations une inadéquation entre l'offre éducative proposée par les États et la demande sociale d'éducation. Cette tension s'exerce sur différents éléments du système éducatif : la langue d'enseignement, les curricula, l'organisation du temps scolaire, etc. La multiplication des écoles coraniques dans le Sahel peut également être envisagée de ce point de vue.¹⁷ Cette inadéquation entre offre et demande peut peser sur les structures sociales et les objectifs de cohésion sociale. Les effets de long terme d'une population peu éduquée, outre les déficits économiques qui s'en suivent, concernent aussi la fragilisation des structures sociales.

Par ailleurs, la recherche d'équité a des implications pratiques à tous les niveaux d'un système éducatif : soutenir les apprenants en difficulté au sein de la classe, les élèves qui risquent de décrocher au sein de l'établissement, aider les établissements les moins performants au niveau déconcentré et au niveau national, etc.

Cet ancrage nécessairement contextuel des inégalités appelle à approfondir l'analyse du rôle de l'éducation dans la production ou la reproduction des inégalités socio-économiques. Winthrop et Matsui (Brookings, 2013) rappellent qu'un nombre croissant d'études montre que la stabilité d'un pays est positivement corrélée à l'éducation, notamment lorsque le taux d'achèvement du secondaire croît chez les garçons. Ce lien entre construction et stabilité de l'État et éducation est toutefois à double sens et le système éducatif peut renforcer les inégalités et les tensions sociales. Cela met en lumière les différentes facettes

des inégalités qui ne se limitent pas aux chiffres d'accès ou d'apprentissage mais qui peuvent également se répandre dans un système éducatif à travers les curricula, les décisions de gestion iniques du système, les pratiques pédagogiques qui véhiculent les stéréotypes, la reproduction des élites à travers le système scolaire, etc.

► Conclusion

Ce panorama des défis éducatifs en matière de qualité et d'équité ouvre la voie à la définition d'une vulnérabilité éducative. Un système éducatif vulnérable est la combinaison d'une situation où les enfants n'apprennent pas et qui génère de l'exclusion, éducative dans un premier temps, sociale et économique dans un second.

Les jalons pour les politiques éducatives à venir semblent clairs en matière d'équité et de qualité. Leur approfondissement rend manifeste le besoin d'une approche systémique et le fait que le véritable défi est d'avancer concomitamment sur tous les fronts. Renforcer les systèmes dresse en creux quelques pistes de travail pour la recherche : développer la mesure des acquis scolaires et plus largement des déterminants d'une éducation de qualité pour tous, identifier les éléments d'une vulnérabilité éducative.

Si ces pistes sont partagées par la communauté éducative, il reste à aborder la question des financements d'une façon nouvelle pour améliorer leur mise en œuvre, là où en revanche, il n'existe pas de consensus international. L'éducation est sous-financée¹⁸ et les budgets dédiés à l'éducation sont trop souvent inefficacement dépensés¹⁹ : deux assertions fréquemment op-

18. L'UNESCO chiffre à 39 milliards USD le besoin de financement annuel entre 2015 et 2030 pour atteindre une éducation pré-primaire, primaire et secondaire de qualité dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur.

19. On peut renvoyer ici à de nombreuses études et analyses au niveau pays de type revue des dépenses publiques ou suivi des dépenses à destination qui mettent en relief l'absence de corrélation entre hausse de budget et résultats, coûts unitaires trop élevés, pertes financières dues à l'absentéisme, déperditions dans la chaîne de dépenses entre le niveau central et l'établissement scolaire, etc.

17. Voir notamment pages 32 et 64-66 de l'ouvrage *Allier sécurité et développement Plaidoyer pour le Sahel*, Ferdi 2016.

posées mais qui ne sont nullement exclusives. L'agenda 2030 en matière d'éducation devra repenser ses stratégies de financement dans un monde où ressources domestiques, financements privés et financements internationaux des bailleurs s'accordent difficilement. Le développement d'écoles privées à bas coût participe au phénomène plus large de multiplication des acteurs éducatifs dont l'impact sur la qualité, l'équité et le système éducatif dans son ensemble reste par exemple à approfondir.

► Abréviations

- PISA : Programme for International Student Assessment;
- TIMSS : Trends in International Mathematics and Science Study;
- PIRLS : Progress in International Reading and Literacy Study;
- EGRA : Early Grade Reading Assessment;
- EGMA : Early Grade Mathematics Assessment;
- PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN;
- SACMEQ : Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality;
- LLECE : Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación;
- ASER : Annual Status of Education Report.

► Références

- **Altinok N.** (2015), « Une éducation pour tous de qualité : une analyse statistique sur les pays d'Afrique subsaharienne », Document de travail IREDU DT 2015/4.
- **Barber M., Mourshed M.** (2007), « How the world's best performing school systems come out on top », *Mc Kinsey & Company Reports*, 56 p.
- **Boussichas M., Coudert B., Gillot C.** (2013), « Atteindre les OMD dans les PMA et autres pays vulnérables : où en sommes-nous ? », *Ferdi Working paper 77*.
- **Guillaumont Jeanneney S.** avec **Angely C., Brachet A., Collier, P., Garenne, M., Guillaumont P., Joubert B., Laville C., de Melo J., Michailof S., Miribel B., Ray O.** et **Zongo T.**, *Allier sécurité et développement Plaidoyer pour le Sahel*, Ferdi 2016. Voir notamment pages 32 et 64-66.
- **OCDE** (2012), « Résultats PISA 2012, Note par pays : France ».
- **UNESCO** (2012), « Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous ».
- **UNESCO** (2015), « Sustainable development goal for education cannot advance without more teachers ».
- **UNESCO Institute for Statistics, EFA Global monitoring report**, (2015), « A growing number of children and adolescents are out of school as aid fails to meet the mark ».
- **UNESCO Education for All Global monitoring report** (2015) : « Pricing the right to education : the cost of reaching new targets by 2030 », Policy paper 18.



Créée en 2003, la **Fondation pour les études et recherches sur le développement international** vise à favoriser la compréhension du développement économique international et des politiques qui l'influencent.



Contact

www.ferdi.fr

contact@ferdi.fr

+33 (0)4 73 17 75 30

n° ISSN: 2275-5055

