

Chaque
enfant
a besoin d'un
enseignant

Des Enseignants Qualifiés Pour Tous

COMBLER LE MANQUE D'ENSEIGNANTS QUALIFIÉS

ACKNOWLEDGEMENTS



Nous remercions

Shaharazad Abuel-Ealeh, Solange Akpo, Illiass Alhousseini, David Archer, Zehra Arshad, Tony Baker, Undraa Batsukh, Aoife Black, Alassane Boubacrine, Daniel Cara, Jennifer Chiwela, Carole Coupez, Mireille Dekoning, Sandra Dworack, David Edwards, Boyode Essotina, Rana Amaar Faaruq, Amélie Gagnon, Liana Gertsch, Titik Hartini, Emily Laurie, Bernie Lovegrove, Albert Motivans, Braham Moumouni, Muleya Mwananyanda, Irascema Nascimento, Yona Nestel, Caroline Pearce, Jeanne Roefs, Dennis Sinyolo, Ramakant Rai, Purna Shrestha, Karlina Sutaprawira, Anjela Taneja, Yao Marcel Toï

ACRONYMS



ASO-EPT	Coalition Nigérienne des Associations, Syndicats et ONG de Campagne pour L'Éducation pour Tous au Niger
ASPBAE	Bureau Asie-Pacifique Sud d'éducation des adultes
BREDA	Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique
CEDAW	Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes
CNT/EPT	Coalition Nationale Togolaise pour l'Éducation Pour Tous
CRC	Convention relative aux droits de l'enfant
OSC	Organisation de la société civile
CSOIÉFA	Initiative des organisations de la société civile pour l'Éducation pour tous en Indonésie
CAD	Comité d'aide au développement (de l'OCDE)
PEPE	Protection et éducation de la petite enfance
EPT	Éducation pour tous
IE	Internationale de l'Éducation
CME	Campagne mondiale pour l'éducation
PIB	Produit intérieur brut
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
RMS	Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous
PIRDESC	Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels
IDA	Association internationale de développement (la branche de la Banque mondiale qui finance les pays à faible revenu)
FMI	Fonds monétaire international
GLE	Groupe local de l'éducation
OMD	Objectif du Millénaire pour le développement
ONG	Organisation non gouvernementale
APD	Aide publique au développement
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
PISA	Programme d'évaluation internationale des acquis des élèves
SAQE	Société pour le développement de l'éducation de qualité au Pakistan
ISU	Institut des statistiques de l'UNESCO
ONU	Organisation des Nations Unies
PNUD	Programme de développement des Nations Unies
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNIFEM	Fonds de développement des Nations Unies pour la femme
EPU	Éducation primaire universelle
VSO	Voluntary Service Overseas (une ONG britannique)



Ce rapport est rédigé en collaboration par la Campagne Mondiale pour l'Éducation et l'Internationale de l'Éducation. Il est publié indépendamment par la Campagne Mondiale pour l'Éducation (CME).

La CME est une coalition de la société civile qui incite les gouvernements à offrir le droit à chacun à une éducation publique de qualité et gratuite. Présente dans 96 pays, comptant des membres d'organisations locales, de syndicats d'enseignants, de groupes de lutte pour les droits de l'enfant et d'ONG internationales, sa mission consiste à veiller à ce que les États agissent aujourd'hui pour offrir le droit à chacun à une éducation publique de qualité et gratuite. www.campaignforeducation.org

L'Internationale de l'Éducation représente des organisations d'enseignants et d'autres employés du secteur de l'éducation du monde entier. C'est la plus grande fédération de syndicats au monde, représentant trente millions d'employés du secteur de l'éducation, répartis en près de quatre cent organisations dans cent soixante-dix pays et territoires. www.ei-ie.org

TABLE DES MATIÈRES

Récapitulatif

2

Introduction

L'ampleur du manque 12

Le cadre politique 24

Le financement 34

Conclusions et recommandations 44

Annexes 46

Figures

Figure 1: Nombre d'enfants par enseignant au niveau préprimaire dans les pays à faible et à moyen revenu 13

Figure 2: 15 pays à faible et à moyen revenu qui sont en train d'augmenter le nombre des enseignants du primaire au ou au-dessus du taux nécessaire pour atteindre l'EPU d'ici 2015 15

Figure 3: Au moins 32 pays à faible et à moyen revenu n'augmentent pas le nombre des enseignants du primaire au taux nécessaire pour atteindre l'EPU d'ici 2015 16

Figure 4: Nombre d'enfants par enseignant au premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays à faible et à moyen revenu 18

Figure 5: Dépenses publiques sur l'éducation par élève et par an (échantillon de pays) 37

Figure 6: Les contributions à l'éducation de base des 23 donateurs bilatéraux qui sont membres du CAD de l'OCDE auraient pu être beaucoup plus élevées si ces pays avaient respecté l'objectif de consacrer 10 (ou 15) pour cent de l'aide à l'éducation de base (en millions de US \$) 40

Encadrés

Encadré 1: Indonésie: l'écart entre théorie et pratique 9

Encadré 2: Évaluer l'apprentissage, évaluer l'enseignement 10

Encadré 3: Le Togo: un manque de formation 20

Encadré 4: Le Niger: des manques de soutien externes 21

Encadré 5: Le rôle primordial des enseignants dans l'éducation des filles 26

Encadré 6: Formation et compétences des enseignants 28

Encadré 7: Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'Éducation pour tous 33

Encadré 8: Brésil: mobilisation publique pour un investissement plus important dans les enseignants et l'éducation 35

Encadré 9: Pakistan: un manque de financement 36

Encadré 10: Les enseignants et la fiscalité: une alliance stratégique 38

Encadré 11: Le financement de l'éducation et du perfectionnement des enseignants par la Banque mondiale 42-43

RÉCAPITULATIF

Les progrès de l'offre du droit à l'éducation dans le monde depuis 2000 sont indéniables, mais restent incomplets. Le nombre total d'enfants qui ne peuvent pas aller à l'école élémentaire et au collège a chuté et est passé de plus de 200 millions en 2000 à 132 millions en 2010 ; mais les chiffres restent élevés et stagnent depuis 2008.

Même pour les enfants qui sont à l'école, le droit à l'éducation est une réalité uniquement si l'école leur fournit une éducation de qualité où, tel qu'indiqué par le Forum mondial sur l'éducation de 2000, « il s'agit d'apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble et à être ». La réalité est pourtant toute autre dans une grande partie du monde : au contraire, près de trois quarts des enfants des pays aux plus faibles revenus ne savent ni lire ni écrire au bout de deux ou trois ans de scolarisation, sans parler de développer des compétences et connaissances plus complexes. Le manque d'éducation de qualité se fait cruellement sentir, le combler est donc indispensable pour exercer le droit universel à l'éducation.

La Campagne Mondiale pour l'Éducation (CME) et l'Internationale de l'Éducation (IE) pensent qu'une des principales raisons de ce manque d'éducation de qualité réside dans le manque cruel d'enseignants qualifiés et soutenus. C'est la présence d'enseignants de qualité qui détermine le nombre et le degré d'apprentissage des enfants. De nombreux éléments prouvent qu'un nombre suffisant d'enseignants pour éviter le surpeuplement des classes est un facteur déterminant de l'apprentissage des élèves ; une étude publiée de 1990 à 2010 révèle que la présence et les connaissances des enseignants ont de loin l'impact le plus fort et le plus clair sur les résultats des élèves¹; des évaluations approfondies des systèmes d'éducation de qualité réalisées par le Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous ont révélé que « dans les systèmes éducatifs performants, aucune concession n'est faite sur la qualité des enseignants »²; le Programme d'évaluation internationale des acquis des élèves de l'OCDE indique que « les systèmes scolaires performants donnent la priorité à la qualité des enseignants »³. Ces conclusions ne sont pas surprenantes: élèves et parents savent que les enseignants déterminent la qualité de l'éducation.

Il est important d'investir dans les enseignants pour l'apprentissage et le bien-être de tous les élèves: des enseignants qualifiés peuvent mieux gérer la diversité d'une classe, peuvent faire face, par exemple, à la grande amplitude d'âges dans les écoles des pays venant de traverser un conflit, peuvent réduire la violence et gérer la discipline de façon positive et, grâce à une formation sur l'égalité des sexes, peuvent mieux soutenir la participation des filles en classe afin d'améliorer considérablement leurs chances de réussite.

L'ampleur du manque mondial d'enseignants qualifiés est, par conséquent, d'autant plus choquante. Au niveau pré-élémentaire, le manque d'enseignants s'accompagne souvent d'un manque de scolarisation : alors que la proportion d'enseignants pour le nombre d'enfants inscrits dans les écoles pré-élémentaires n'est pas toujours élevée, la proportion d'enfants de ce groupe d'âge par rapport au nombre d'enseignants est d'un pour des milliers dans un certain nombre de pays africains. La protection et l'éducation de la petite enfance est un droit, a un impact important et durable, mais n'est pas possible sans une explosion massive du nombre d'enseignants. Au niveau élémentaire, l'Institut des statistiques de l'UNESCO calcule que 1,7 million d'enseignants supplémentaires sont nécessaires pour assurer l'Éducation primaire universelle d'ici 2015. Au total, 114 pays manquent d'enseignants du primaire, et le manque en Afrique seule est de près de 1 million d'enseignants. De faibles taux de transition du primaire au secondaire sont synonymes de faibles nombres d'élèves et d'enseignants. Il y a de grands écarts de nombre d'enseignants nécessaires pour que chaque enfant puisse suivre des études au collège: sept pays africains n'ont qu'un enseignant de collège pour plus de 100 enfants en âge d'y aller.

Si nous prenons la formation en compte, l'image devient plus floue, mais plus inquiétante. Les rapports des niveaux de formation à l'ISU sont très inégaux et reposent sur des définitions nationales très variées. Certains pays considèrent ceux qui ont terminé l'école élémentaire et ont suivi un cours de formation d'un mois comme qualifiés, alors que d'autres demandent trois ans d'études et un diplôme. Même avec ces normes flexibles et souvent faibles, un tiers des pays indiquent qu'à peine la moitié de leurs enseignants d'école

pré-élémentaire sont qualifiés; au niveau élémentaire, les taux indiqués sont légèrement supérieurs, mais 31 pays indiquent que moins de trois quarts des enseignants sont qualifiés (selon une norme nationale acceptée) et un certain nombre indiquent des niveaux de formation en baisse. Au Mali, où la moitié des enseignants de l'élémentaire sont qualifiés, seul un quart a bénéficié d'une formation de six mois ou plus. Près de la moitié des pays qui indiquent des niveaux de formation au premier cycle de l'enseignement secondaire déclarent que moins de trois quarts des enseignants sont qualifiés. Le Niger ne comptait que 1 059 enseignants qualifiés au collège en 2010, pour 1,4 million d'enfants de l'âge correspondant.

De plus, le nombre total d'enseignants masque souvent d'extrêmes disparités entre les régions (les zones rurales plus pauvres étant les plus touchées) et ne révèle pas le profil des enseignants en termes d'identité ou de handicap linguistique, ethnique ou régional. Les enseignantes ont un impact positif sur les filles, pourtant dans les pays à faibles revenus, les femmes représentent en moyenne seulement 39 % des enseignants au niveau élémentaire et 25 % au niveau du collège.

Les politiques doivent viser à combler ces manques importants d'enseignants qualifiés. Des recommandations spécifiques sont stipulées ci-dessous. La leçon bouleversante est que l'éducation de qualité nécessite un recrutement suffisant d'enseignants qualifiés, soutenus, payés et gérés comme des professionnels. Le recrutement d'enseignants non qualifiés et peu compétents ces dernières décennies s'est révélé désastreux pour la qualité de l'éducation ; l'offre d'une formation beaucoup plus actuelle doit être améliorée. Les enseignants bénéficient de salaires dérisoires, par exemple, seulement 125 \$ par mois au Niger ; bon nombre d'entre eux parcourent de longues distances pour récupérer leur salaire, souvent versé avec des jours, des semaines ou même des mois de retard. Une équipe d'enseignants motivée et très compétente offre la meilleure éducation ; pourtant, trop souvent, les enseignants sont traités comme des employés de service de faible niveau, à qui l'on demande de faire des cours et administrer des

tests selon un scénario, et qui sont récompensés ou sanctionnés selon les résultats des tests. La déprofessionnalisation des enseignants prive les élèves de la possibilité d'un enseignement de qualité.

Les bonnes politiques demandent un financement suffisant. Les pays à faibles revenus consacrent en moyenne 17 % de leur budget à l'éducation, et 12 % à l'éducation de base (pré-élémentaire, primaire et de collège) ; les budgets consacrés sont légèrement inférieurs mais similaires dans les pays à revenus intermédiaires. Cependant, pour les pays les plus pauvres avec les plus petits budgets, ceci ne suffit absolument pas. Tous les pays doivent développer des recettes grâce à une imposition progressive, et bon nombre d'entre eux ont besoin d'un soutien supplémentaire des donateurs.

Le financement par les donateurs n'est absolument pas proportionnel au besoin, ni à la priorité donnée par les gouvernements bénéficiaires d'aides pour l'éducation. Les 23 donateurs bilatéraux les plus importants ont donné moins de 3 % de leur aide à l'éducation de base entre 2005 et 2010 (même en comptant une partie du soutien budgétaire). La façon dont l'aide est fournie est également importante : un soutien budgétaire prévisible à long terme est plus à même de supporter les coûts récurrents comme la formation et les salaires des enseignants. Les cadres macroéconomiques soutenus par les donateurs ne doivent pas limiter le recrutement des enseignants.

Si nous nous attaquons sérieusement à satisfaire le droit à l'éducation pour tous, pour veiller à ce que chaque enfant, jeune ou adulte développe les compétences accessibles grâce à une bonne éducation (savoir lire, écrire, compter mais aussi réfléchir de façon créative et critique), la seule solution est alors de veiller à ce que chaque élève ait un enseignant qualifié. Ceci implique de mettre en place des politiques et un financement adéquats pour produire un personnel enseignant professionnel suffisant, qualifié, soutenu et réparti de façon équitable. Si l'éducation est importante pour nous, alors il n'y a aucune autre alternative.

1. P. Glewwe et al (2011) School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: a review of the literature from 1990 to 2010
2. C. Colclough et al (2004) Education For All Global Monitoring Report 2005: the quality imperative, UNESCO: Paris
3. OECD (2012) 'Does Money Buy Strong Performance in PISA?' PISA In Focus 13, février 2012

RECOMMANDATIONS

Les gouvernements nationaux doivent:

- Élaborer des plans de personnel calculés, en accord avec les parlements et la société civile, pour combler entièrement le manque d'enseignants qualifiés et déployer ces enseignants de façon équitable. (Dans les situations d'urgence ou de post-conflit, élaborer des plans de transition pour avancer vers ces objectifs, en accord avec les acteurs nationaux.)
- D'ici 2014, évaluer et publier le rapport élèves/enseignants qualifiés, de façon globale et dans le secteur public (conformément aux normes de formation telles qu'indiquées ci-dessus), notamment les écarts nationaux. Ceci doit figurer dans les rapports pour le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC).
- Entreprendre un examen par sexe des plans nationaux du secteur de l'éducation et élaborer des stratégies à long terme pour recruter, former, soutenir et rémunérer les enseignantes.
- Élaborer et appliquer des normes nationales élevées de formation, élaborées avec la profession enseignante et en référence aux normes internationales.
- Assurer une formation initiale préalable pour toutes les nouvelles recrues à un enseignement qui couvre les connaissances, la pédagogie et une formation au diagnostic des besoins d'apprentissage des élèves, avec suffisamment de temps pour développer ces compétences ; améliorer le niveau de formation des enseignants de la CITE d'au moins un niveau sur les trois prochaines années.
- Fournir une formation continue en cours d'emploi et un perfectionnement à tous les enseignants, en utilisant des communautés de pratique et assurant le suivi de la formation donnée.
- Veiller à ce que tous les enseignants obtiennent un salaire décent et professionnel ; négocier et établir une grille des salaires avec les syndicats d'enseignants ; ne pas utiliser la rémunération comme système de sanctions et de récompenses individualisé basé sur des tests à enjeux importants ou autre salaire « au mérite ».
- Renforcer la direction des écoles et promouvoir l'établissement de comités de gestion des écoles qui incluent élèves, enseignants, parents et membres des communautés locales.
- Promouvoir des programmes d'alphabétisation des adultes qui responsabilisent également des parents néo-alphabètes et les incitent à participer à la gestion des écoles et à soutenir les enseignants.
- Soutenir l'établissement de conseils pédagogiques pour élaborer et appliquer des normes et une éthique professionnelles
- Consacrer un minimum de 20 % des budgets nationaux, ou 6 % du PNB, à l'éducation, et veiller à ce qu'au moins 50 % de ces fonds soient réservés à l'éducation de base, avec un pourcentage beaucoup plus élevé si nécessaire.
- Consacrer une partie importante du financement de l'éducation post-secondaire à l'élaboration de programmes de formation des enseignants de qualité.
- Étendre progressivement l'assiette fiscale nationale, par exemple en établissant un taux juste d'impôt sur les sociétés et en n'offrant pas d'exonérations fiscales non nécessaires.
- Mener des politiques macroéconomiques expansionnistes qui permettent d'investir davantage dans des services publics de qualité, en résistant à l'imposition de politiques d'austérité du FMI ou autres conseillers.
- Ouvrir des processus de planification et de budgétisation pour les organisations de la société civile, notamment les syndicats d'enseignants, grâce, par exemple, à la participation à des groupes officiels entre le gouvernement et les partenaires du secteur de l'éducation (à savoir, les groupes locaux d'éducation).
- Rédiger des rapports réguliers et transparents sur les budgets et les dépenses en éducation, en clarifiant les attributions au niveau du district/ de la province et au niveau local, pour que les dépenses puissent être surveillées par les communautés et les organisations de la société civile.

Les donateurs bilatéraux doivent:

- Tenir leur engagement et dépenser au moins 0,7 % du RNB en aide.
- Réaligner l'APD pour consacrer au moins 10 % à l'éducation de base, notamment les cotisations au GPE et une partie de l'appui budgétaire.
- Fournir une plus grande partie de l'APD comme appui budgétaire général ou sectoriel.
- Veiller à ce que l'ensemble de l'aide à l'éducation soit alignée sur les plans d'éducation nationaux en fournissant un financement via un fonds commun de soutien au plan d'éducation national.

- Élaborer et publier un plan en définissant la contribution à la lutte contre la crise d'enseignants et la réduction des rapports élèves/enseignants qualifiés, puis rédiger des rapports annuels sur l'évolution par rapport à ce plan.
- S'engager et soutenir l'équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'ÉPT.

Le GPE doit:

- Fournir un financement coordonné et d'autres soutiens au développement d'un personnel enseignant professionnel et qualifié, en reconnaissant explicitement l'importance de cette donnée pour les résultats d'apprentissage et une éducation de qualité.

La Banque mondiale doit:

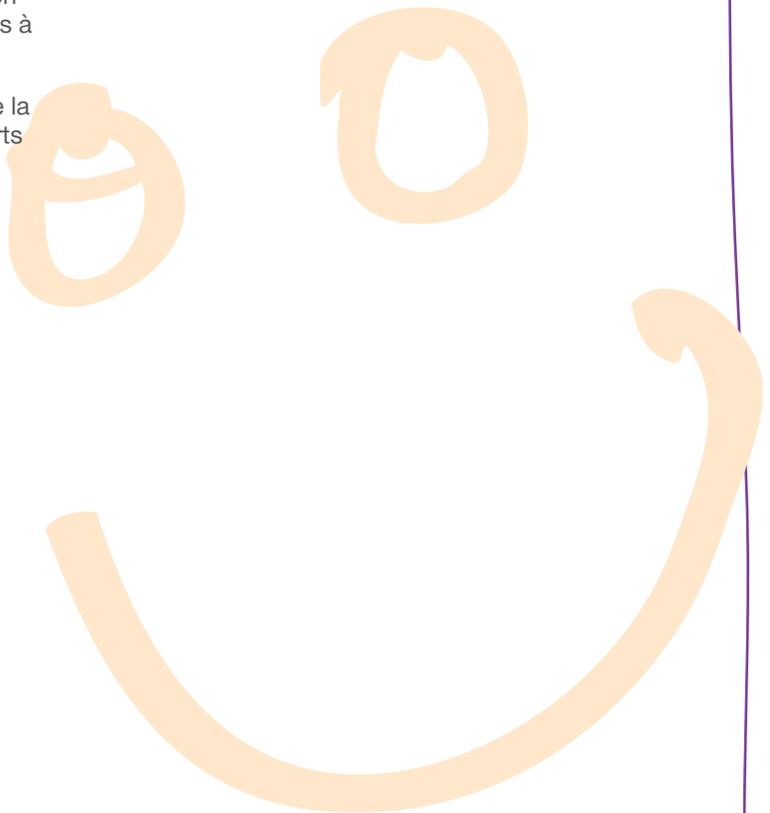
- Tenir sa promesse de départ de 2010 d'un financement supplémentaire de l'éducation de base, en consacrant au moins 6,8 milliards \$ à l'éducation de base dans les pays de l'IDA entre 2011 et 2015, ainsi que d'une augmentation du financement pour l'Afrique sub-saharienne.
- S'abstenir de donner des conseils ou des conditions qui limitent le statut professionnel, la formation, la rémunération ou la syndicalisation des enseignants, ou qui encouragent des tests à enjeux élevés.
- Publier sa contribution prévue à la lutte contre la crise d'enseignants et la réduction des rapports élèves/enseignants qualifiés, puis rédiger des rapports annuels sur l'évolution par rapport à ce plan.

Le FMI doit :

- Travailler avec les gouvernements et d'autres acteurs clés de l'éducation, tels que des organisations d'enseignants et autres groupes de la société civile, pour élaborer des cadres macroéconomiques de soutien au développement important de l'investissement dans les enseignants.
- Étendre son travail sur les dépenses sociales pour inclure le soutien aux gouvernements sur le suivi de l'investissement dans les enseignants.

Les donateurs privés doivent:

- Soutenir les stratégies nationales visant à augmenter le nombre d'enseignants professionnels pour l'éducation publique, par exemple en contribuant aux fonds communs de soutien aux plans nationaux du secteur de l'éducation.



INTRODUCTION



Dans le monde, 132 millions d'enfants en âge d'aller à l'école élémentaire et au collège sont déscolarisés, et des centaines de millions d'autres manquent d'éducation pré-élémentaire. Ceci est comparable à environ 200 millions d'enfants qui manquent l'école élémentaire et le collège en 2000. Dans le monde, plus de 127 millions de jeunes âgés de 15 à 24 ans ne savent ni lire ni écrire (dont plus de la moitié sont des filles), par rapport à 170 millions au début des années 1990.

Ces chiffres sont à la fois source d'espoir et de colère. Il y a de l'espoir, car le nombre d'enfants qui manquent l'école a considérablement chuté, alors que les populations ont augmenté. Une attention sans précédent au niveau mondial a été portée à la scolarisation des enfants, en particulier les filles, et à la lutte contre les obstacles à l'inscription, les frais de scolarité par exemple. Ceci signifie que la grande majorité des enfants, filles et garçons, vont maintenant à l'école élémentaire, et ils sont plus nombreux à aller au collège.

Mais il doit également y avoir un sentiment de colère, en particulier si l'on observe les tendances les plus récentes. Le nombre d'enfants qui manquent l'école élémentaire n'a pas bougé depuis 2008 et a augmenté en Afrique sub-saharienne. La transition vers le secondaire reste faible, et, dans l'ensemble, il y a plus d'enfants qui manquaient le collège en 2010 qu'en 2008, des données qui sont en particulier alimentées par l'Afrique sub-saharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest. L'inscription pré-élémentaire progresse, mais en partant d'un niveau très bas et à un rythme lent. Les inégalités de l'accès à l'éducation restent importantes : les filles sont plus susceptibles d'être déscolarisées que les garçons ; les enfants des zones rurales ont deux fois plus de chances d'être déscolarisés que ceux des villes ; enfin, les enfants du cinquième des foyers les plus pauvres sont quatre fois plus susceptibles d'être déscolarisés que ceux du cinquième plus riche¹.

De plus, lorsque les enfants commencent l'école, il n'est absolument pas certain qu'ils la suivent jusqu'au bout, ni qu'ils en tirent une bonne éducation ; trop souvent, les enfants se retrouvent dans des classes surpeuplées, avec des enseignants non qualifiés, très peu de matériel d'apprentissage, des équipements minimes, ce qui ne favorise pas l'apprentissage. L'augmentation des inscriptions sans porter attention comme il le faudrait à la création des bonnes conditions pour l'éducation a souvent contribué à ces problèmes, en particulier dans les régions plus pauvres. Pourtant, le droit à l'éducation ne peut être réalisé simplement par la présence en classe, mais plutôt, que ce soit à l'école ou dans le cadre d'un programme éducatif informel, par une éducation où, tel que l'a décrit le Forum mondial sur l'éducation en 2000, « il s'agit d'apprendre à connaître, à faire, à vivre

ensemble et à être ». Le droit à l'éducation, reconnu par plusieurs traités et accords internationaux, n'est pas un droit à la scolarisation, ni un droit réservé à certains uniquement ; c'est le droit de chacun à participer à un processus qui fournit les compétences, les capacités et les connaissances qui nous permettent de nous développer aux niveaux intellectuel, créatif et émotionnel, qui nous aide à transformer nos propres vies ainsi que celles de nos communautés et sociétés. Ce droit n'est pas réalisé lorsque les apprenants n'apprennent même pas à lire et à écrire, ou qu'ils ne maîtrisent pas la résolution de problèmes de base.

Que s'est-il donc passé? Pourquoi l'augmentation massive du nombre d'enfants scolarisés n'a pas conduit à une avancée de l'éducation à la même échelle ? En faisant appel aux expériences de nos coalitions, syndicats, organisations et réseaux membres dans 170 pays, la Campagne Mondiale pour l'Éducation (CME) et l'Internationale de l'Éducation (IE) pensent que le manque crucial s'explique par l'absence d'attention portée à fournir et conserver des enseignants qualifiés et correctement soutenus, autant que par la scolarisation des enfants. Si les gouvernements et les acteurs n'élaborent pas, ne mettent pas en place et ne financent pas correctement les bonnes politiques pour valoriser et soutenir les enseignants et l'enseignement, nous n'atteindrons jamais l'Éducation pour tous.

L'importance vitale des enseignants est reconnue par les parents, les apprenants, les spécialistes de l'éducation et les gouvernements ; pourtant, un manque considérable de personnel enseignant qualifié subsiste. Malgré les efforts de certains gouvernements, dans le sud et dans le nord, et l'existence d'initiatives importantes, telles que l'équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'ÉPT (établie en 2009 suite à la crise des enseignants et son impact sur une éducation de qualité), nous sommes encore à des millions d'enseignants pour garantir un nombre suffisant d'enseignants qualifiés pour tous les enfants. Pour que chaque enfant accède à l'éducation élémentaire d'ici 2015, un objectif auquel les gouvernements du monde se sont engagés à deux reprises, par le Cadre d'action de Dakar sur l'Éducation pour tous, et par les objectifs du Millénaire pour le développement, l'institut des statistiques de l'UNESCO estime à plus de 1,7 million le nombre d'enseignants supplémentaires nécessaires.

En outre, ce nombre n'inclut pas le besoin de remplacer les enseignants qui partent à la retraite, les écarts au niveau du pré-primaire et du secondaire, ni, très important, le besoin de formation et de développement des nombres élevés d'enseignants non qualifiés et sous-qualifiés qui sont déjà en poste. Le manque d'enseignants qualifiés est perpétué et aggravé par le manque de politique et de financement

qui freinent le recrutement, le perfectionnement et le maintien en poste des enseignants, et par des approches de la gestion et la supervision des enseignants qui les traitent comme des prestataires de services peu qualifiés plutôt que comme des éducateurs professionnels. Il en résulte un manque considérable d'enseignants qualifiés et d'enseignement de qualité.

Ce manque compte. Dans les pays aux revenus les plus faibles aujourd'hui, entre un quart et trois quarts des enfants, loin de développer des compétences et connaissances complexes, ne savent même pas lire après deux ou trois ans de scolarisation²; ce sont les mêmes pays où le recrutement, la formation, le perfectionnement et le soutien des enseignants sont les plus faibles. Au Mali par exemple, où une évaluation récente suggère qu'environ 90 % des enfants de deuxième année ne savent pas lire du tout³, seulement 7 % des enseignants des écoles publiques ont bénéficié d'une éducation secondaire, près de la moitié des enseignants n'ont pas eu de formation du tout et à peine un quart ont suivi une formation de plus de six mois⁴. Le manque de qualité de l'éducation ne sera jamais comblé sans investir dans des enseignants.

Il ne s'agit pas d'un problème insoluble. En effet, de nombreux pays ont beaucoup avancé en vue de combler le manque d'enseignants qualifiés et d'autres sont sur la bonne voie. L'Indonésie, par exemple, a à la fois augmenté sa masse de personnel enseignant ces dernières années et élevé les niveaux de formation (même si le salaire faible menace l'efficacité de certaines réformes : voir la page 9). Avec le financement, les cadres et les politiques adéquats en place, avec des structures qui permettent aux citoyens de demander des comptes à leurs gouvernements sur leurs responsabilités et engagements par rapport à l'éducation, nous pouvons garantir que chaque enfant ait un enseignant qualifié et soutenu.

Nous devons souligner qu'il n'existe aucun compromis entre la scolarisation des enfants et l'assurance d'une bonne éducation pour ces enfants. Il n'y a aucun compromis entre la garantie d'une éducation universelle, gratuite et publique et l'assurance d'une éducation de qualité. Les seuls compromis possibles concernent les fonds et l'attention politique. Il existe un compromis entre les gouvernements qui tiennent leurs promesses sur l'Éducation pour tous en employant suffisamment d'enseignants formés et qualifiés, ou en limitant les dépenses pour atteindre les objectifs de très faible déficit. Il y a un compromis entre les donateurs qui soutiennent les investissements des gouvernements dans l'éducation publique de base sur le long terme ou le financement de leurs propres projets. Il y a un compromis entre les gouvernements et les donateurs qui prennent en compte l'avis et l'expertise des parents, des apprenants, des enseignants et d'autres acteurs de la société civile et le fait d'opérer dans

une bulle. Il y a un compromis entre développer et soutenir les enseignants en éducateurs professionnels et les traiter comme des employés dont le statut et la rémunération sont faibles et qui sont responsables des performances médiocres sans avoir bénéficié des outils nécessaires pour assurer de bonnes performances. Si les gouvernements et leurs partenaires veulent vraiment fournir une éducation de qualité pour tous et garantir l'apprentissage et le bien-être, les choix seront alors évidents.

Ceci ne veut pas dire qu'il n'y ait pas d'obstacle important à surmonter: les gouvernements doivent être en mesure non seulement de recruter autant que nécessaire, mais également de former, perfectionner, payer, gérer et valoriser les enseignants de façon à attirer les meilleurs candidats possibles, à leur fournir les compétences et connaissances nécessaires, à leur permettre de se concentrer sur l'enseignement et à maintenir leur motivation et leur engagement. Ceci exige un financement important, ainsi que la mise en place de politiques appropriées. Les besoins en ressources sont considérables, et la communauté internationale ne s'est à ce jour pas engagée à y répondre à l'échelle nécessaire. Mais la voie à suivre ne fait aucun mystère.

Ce rapport s'attaque à ce problème en quatre parties : tout d'abord, en examinant les raisons pour lesquelles il est si important d'avoir des enseignants formés et de qualité ; deuxièmement, l'étendue considérable du manque d'enseignants qualifiés ; troisièmement, le cadre de politique nécessaire pour rectifier la situation ; et enfin, le financement nécessaire pour élaborer les politiques adéquates. Nous incluons tous les niveaux de l'éducation de base (pré-élémentaire, élémentaire et collège), en mettant l'accès sur le secteur de l'éducation traditionnelle, pour lequel la plupart des données est disponible. Les mêmes problèmes s'appliquent néanmoins à l'éducation informelle des jeunes et des adultes, qui constitue une source essentielle d'apprentissage et d'éducation pour ceux qui ont manqué de scolarité traditionnelle et où le manque d'enseignants qualifiés et professionnels est encore plus grand. Nous faisons appel à l'expertise et l'expérience des membres de la CME et de l'IE dans plus de 170 pays dans le monde entier, ainsi qu'à des partenaires et alliés et exploitons les données de l'Institut des statistiques (ISU) de l'UNESCO. Nous concluons par des recommandations pour les gouvernements, les donateurs bilatéraux et les bailleurs de fonds multilatéraux.

Le droit à l'éducation implique forcément à la fois l'équité et la qualité : chacun a le droit à une éducation, et cette éducation doit représenter quelque chose d'important. Le seul moyen de garantir ceci consiste à veiller à ce qu'il y ait suffisamment d'enseignants qualifiés et soutenus pour chaque enfant et chaque adulte apprenant : si le droit à l'éducation a un sens, il doit au moins avoir celui-ci.

VALORISER L'ÉDUCATION, VALORISER LES ENSEIGNANTS

Une éducation de grande qualité est impossible sans des enseignants de grande qualité. Nous pouvons définir, et évaluer, la qualité de l'éducation de différentes façons⁵, et le débat se poursuit sur les différentes approches de l'évaluation qui reflètent véritablement ce qu'elles tentent d'illustrer, et l'impact de ces approches sur la qualité qu'elles tentent d'évaluer⁶. Mais ce qui ne fait pas débat, c'est l'absolue nécessité des enseignants pour une éducation de grande qualité, quelle que soit la façon de la définir et de l'évaluer.

Il est vrai que les enseignants sont essentiels, que l'on parle de développement des capacités à lire, écrire et compter, ou d'acquérir un ensemble de compétences analytiques, sociales et émotionnelles complexes. Si un système d'éducation veut garantir, par exemple, que les enfants sachent lire et écrire dès leurs premières années de scolarité, que les jeunes développent des capacités à résoudre les problèmes, que filles et garçons comprennent les questions de santé sexuelle et de reproduction, et que les apprenants adultes puissent débloquent la plus grande autonomie permise par l'alphabétisation, alors ce système doit clairement compter suffisamment d'enseignants de grande qualité.

VALORISER L'APPRENTISSAGE, VALORISER LES ENSEIGNANTS

Il est très important d'avoir suffisamment d'enseignants, aux niveaux pré-primaire, primaire et secondaire, pour que chaque enfant puisse aller à l'école, dans une classe de taille adaptée pour qu'il puisse apprendre. Des études influentes ont clairement révélé⁷ que des classes surpeuplées nuisent aux élèves, et qu'un système d'éducation qui confie 40, 50, 60 ou même 100 élèves à un enseignant ne garantira pas l'apprentissage de ces élèves au mieux de leur capacité. Les classes surpeuplées sont souvent le lot des zones marginalisées, comme les bidonvilles et les zones urbaines pauvres, ou parfois les zones rurales qui ont des difficultés à recruter des enseignants: ceci peut perpétuer l'inégalité pour ceux qui vivent dans la pauvreté.

Il ne s'agit pas simplement de nombres. L'impact des enseignants et des caractéristiques des enseignants est évident sur la qualité de l'éducation, qu'elle soit définie précisément en termes de résultats aux tests des élèves, ou de façon plus large. Par exemple, une étude récente conduite par des économistes de l'éducation renommés (qui ont évalué les preuves des études qu'ils ont jugé être de la meilleure qualité, sur un total de 9 000 études publiées entre 1990 et 2010), a conclu que les deux facteurs, sur les 19 possibles, qui se sont révélés avoir l'impact le plus fort et le plus clair sur les résultats aux tests des élèves étaient le niveau de connaissance des enseignants du contenu enseigné et la présence des enseignants dans la classe⁸. (Les connaissances des enseignants se sont révélées extrêmement importantes, plus que leur niveau d'études : ceci reflète l'importance de la qualité de la formation des enseignants, et le fait que celle-ci peut varier considérablement, ce qui signifie que l'impact sur les connaissances des enseignants n'est pas uniforme.) L'impact des enseignants et des connaissances des enseignants était bien plus fort et plus constant que celui de l'infrastructure, des livres, des repas scolaires ou d'un certain nombre d'autres données.

ENCADRÉ 1: INDONÉSIE: L'ÉCART ENTRE THÉORIE ET PRATIQUE

La loi indonésienne sur les enseignants et conférenciers (Undang-Undang Guru Dan ou UUGD), présentée en 2005, vise à améliorer l'enseignement et l'apprentissage en définissant des normes beaucoup plus strictes pour la formation et la certification des enseignants, en reconnaissant les compétences et le professionnalisme des enseignants et en les incitant à mettre leurs qualifications et leur travail à niveau dans les zones éloignées. Cette loi stipule que tous les enseignants devront avoir l'équivalent d'une licence d'ici 2015 et devront faire preuve de compétences pédagogiques, sociales, personnelles et professionnelles. Cela dit, malgré quelques améliorations, la situation actuelle est loin de l'idéal envisagé dans cette loi : une faible mise en place des politiques, une formation des enseignants insuffisante et les salaires encore très faibles des enseignants font de l'enseignement un emploi peu qualifié, en dépit de la loi.

Selon les chiffres de l'ISU, l'Indonésie compte suffisamment d'enseignants pour garantir une éducation élémentaire à chaque enfant d'ici 2015. En 2010, le pays comptait presque 1,9 million d'enseignants au niveau élémentaire et plus de 900 000 dans le secondaire, pour des rapports élèves/enseignants de 16 pour 1 et 12 pour 1, respectivement. Il existe cependant des préoccupations quant à la nature et au niveau de la formation : en 2006, seulement 60 % des enseignants des écoles secondaires et 16 % de ceux des écoles élémentaires avaient le niveau d'études stipulé par la loi de 2005. Ceci a un impact sur la qualité, que l'on observe également dans les tests internationaux : bien que les résultats des élèves indonésiens aux tests de maths et de langue aient progressé ces dernières années, ils restent bas dans l'ensemble et inférieurs aux niveaux escomptés étant donné le revenu et d'autres indicateurs de développement. Des résultats récents indiquent que moins de la moitié des élèves indonésiens atteignent un niveau fonctionnel d'alphabétisation avant la 9^e année. La Banque mondiale a pointé du doigt les mauvaises méthodes d'enseignement et « une proportion élevée d'enseignants non qualifiés » pour expliquer ce phénomène.

De tous les pays participant au programme d'indicateurs de l'éducation dans le monde de l'UNESCO, l'Indonésie indique les salaires d'enseignants les plus bas : en termes de parité du pouvoir d'achat, les enseignants tout en haut de la grille des salaires gagnent moins de 200 \$ par mois dans les écoles élémentaires, et à peine plus dans les collèges. L'UNESCO indique que les salaires des enseignants sont 20 % plus faibles que ceux d'autres professions au même niveau de qualification et que de nombreux enseignants ont des emplois supplémentaires ou considèrent l'enseignement comme un tremplin pour accéder à des carrières dont le salaire leur permettrait de vivre. L'initiative des organisations de la société civile pour l'Éducation pour tous (CSOiEFA) en Indonésie souligne que de nombreux enseignants ne peuvent pas satisfaire leurs besoins primaires grâce à leurs salaires et que ceci rend l'enseignement moins professionnel et maintient la faiblesse de la qualité de l'éducation. Elles recommandent des améliorations de rémunération, un investissement beaucoup plus important dans la formation des enseignants (grâce à différentes formes de formation) et une plus grande équité de la répartition des enseignants, en évitant la concentration actuelle des enseignants bénévoles (et des hommes) dans les zones rurales.

Sources: Institut des statistiques de l'UNESCO (ISU), Initiative de la société civile pour l'Éducation pour tous en Indonésie (CSOiEFA), Indicateurs de l'éducation dans le monde de l'UNESCO (IEMI), UNESCO/IBE Données mondiales sur l'éducation 2010/11 – Indonésie

L'impact essentiel des enseignants est encore plus clair si l'on observe les conclusions des études qui tentent d'évaluer les systèmes éducatifs prospères en profondeur et en contexte (contrairement aux corrélations statistiques qui, souvent, ne reflètent pas bien ce qui se passe dans les écoles). Le Rapport mondial 2005 de suivi sur l'ÉPT, axé sur la qualité de l'éducation, a analysé toutes les preuves, notamment les études de cas sur les systèmes éducatifs très performants et moins performants. Ce rapport a conclu que les enseignants et les caractéristiques des enseignants étaient essentiels, en indiquant que « dans les systèmes éducatifs très performants, aucune concession n'est faite sur la qualité des enseignants, même en cas de manque d'enseignants »⁹

Cette conclusion sur l'importance cruciale de la qualité des enseignants se vérifie dans un ensemble de pays. Le Programme d'évaluation internationale des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) révèle que « les plus performants parmi les pays et les économies à revenus élevés ont tendance à investir davantage dans les enseignants » et que « des systèmes éducatifs prospères donnent la priorité à la qualité des enseignants »¹⁰. Le rapport RSM indique que l'impact des enseignants de grande qualité est encore plus important en dehors des pays les plus riches, car des facteurs comme des classes de plus petite taille, les niveaux de formation et les méthodes d'enseignement des enseignants sont particulièrement importants dans les pays plus pauvres, ainsi que pour les élèves moins aptes¹¹.

ENCADRÉ 2: ÉVALUER L'APPRENTISSAGE, ÉVALUER L'ENSEIGNEMENT

Le groupe de travail sur les mesures d'apprentissage a été réuni par l'UNESCO et le Centre pour l'éducation universelle à l'Institut Brookings, dans une tentative visant à élaborer des approches systématiques de l'évaluation des résultats d'apprentissage, largement comprises. La raison est que l'attention politique a tendance à se porter sur ce qui est évalué, pour que la promotion de l'évaluation des résultats d'apprentissage mène à l'amélioration des résultats d'apprentissage.

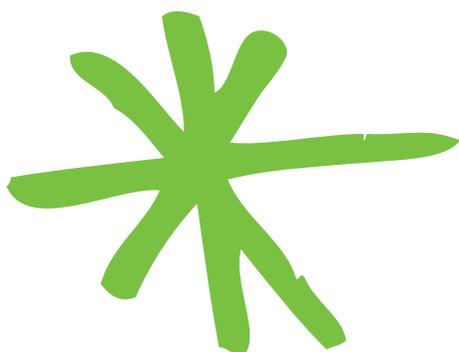
Bien évidemment, l'évaluation de l'apprentissage dans la pratique présente de nombreux défis, en particulier en cas de tentative de faire honneur à toute la gamme de compétences et de connaissances acquises grâce à une éducation de qualité. La première ébauche de liste de compétences du groupe de travail, produite mi-2012, était largement inclusive et couvrait tout un ensemble de résultats cognitifs et non cognitifs, notamment le développement social et émotionnel et même des approches de l'apprentissage. Il est extrêmement important de conserver cette amplitude et d'éviter l'écueil d'une hiérarchie des compétences ou de se concentrer uniquement sur les compétences faciles à évaluer. Avant l'établissement du groupe de travail, certaines discussions récentes menées par des donateurs sur les résultats d'apprentissage étaient axées sur la capacité à lire dans les premières années, entraînant la peur d'une approche qui, bien qu'involontaire, inciterait les écoles à devenir des usines mécaniques pour produire une ou deux compétences uniquement, plutôt que les moyens de réaliser le droit à l'éducation. Le groupe de travail semble être conscient de ce risque et doit être applaudi pour avoir évité de tomber dans le piège facile de l'évaluation.

Ceci ne facilite bien sûr pas la tâche. Le maintien d'une définition forcément large de l'apprentissage signifie que le groupe de travail devra, par exemple, inclure les résultats sociaux et émotionnels et des compétences, par exemple apprendre à apprendre, faire preuve d'initiative et coopérer, tout au long du cycle éducatif.

La tâche consistant à élaborer un cadre international d'évaluation de l'apprentissage est également compliquée par de grosses différences de contexte. Par exemple, les résultats escomptés à n'importe quel âge sont affectés par l'âge auquel débute l'école ; les progrès espérés en alphabétisation sont considérablement affectés par les défis présentés par différentes langues et divers scripts qui peuvent varier en complexité, ainsi que par un enseignement en langue autre que la langue maternelle. Enfin, les résultats dans les écoles sont surtout affectés par des facteurs que ne maîtrisent pas ces écoles, par exemple la nutrition, l'alphabétisation des parents et le travail des enfants, dans et en dehors du foyer. En outre, une grande partie de ce qui est précieux pour que les enfants apprennent peut être considérablement influencée par l'environnement, la culture et l'économie locaux et nationaux.

Il est vital que nous ne séparions jamais nos attentes de l'apprentissage de nos attentes de l'enseignement. La définition des éléments importants des résultats d'apprentissage doit éclairer la politique sur les compétences et la formation des enseignants ; inversement, c'est seulement par le perfectionnement des compétences des enseignants que nous pouvons garantir l'apprentissage des enfants. Le déblocage de la complexité de l'apprentissage confirme que nous avons besoin d'enseignants professionnels qualifiés pour guider cet apprentissage. Les compétences des enseignants que l'IE et la CME considèrent essentielles à l'apprentissage, en termes de perfectionnement des compétences et connaissances qu'une éducation de qualité doit fournir, sont définies dans l'encadré sur la formation des enseignants à la page 28. Les conversations sur les résultats d'apprentissage et les compétences des enseignants, et donc sur la formation et le perfectionnement des enseignants, doivent être rassemblées pour se renforcer.

Consultez également le site: <http://www.globalcompactonlearning.org/global-learning-metrics/>



VALORISER LES ÉLÈVES, VALORISER LES ENSEIGNANTS

Il s'agit d'un argument concernant à la fois les enseignants et l'enseignement. Les preuves sont nombreuses montrant que la manière d'enseigner, les méthodes qu'utilisent les enseignants, leur gestion du temps dans la classe et leur gestion de la classe, ont un impact important sur les élèves¹². Ces compétences sont acquises grâce à une formation de grande qualité (voir le chapitre 3) et l'impact se voit sur l'acquisition par les élèves de connaissances et d'apprentissage de nouvelles compétences, notamment un raisonnement critique et créatif, ainsi que par bien-être, leur épanouissement personnel et leur engagement social.

Parmi les compétences d'enseignement essentielles que les enseignants développent tout au long d'une formation de grande qualité, se trouve la gestion de la diversité dans la classe. Ceci peut comprendre, entre autres, la diversité en termes de langues et d'ethnies, en termes d'inclusion des élèves avec un handicap et en termes d'âge. La formation des enseignants sur l'égalité des sexes, ainsi que la formation sur les droits des enfants et la discipline positive, s'est révélée avoir un impact crucial en termes de résultats éducatifs des filles, ainsi que pour prévenir la violence et le harcèlement sexuel dans et autour des écoles (voir la page 26)¹³. Dans les pays où un grand nombre d'enfants et de jeunes manquent d'éducation, la présence d'élèves trop âgés est un phénomène commun ; ceci est accentué dans les pays affectés par des conflits ou en situation de post-conflit. Pendant la guerre civile au Liberia, par exemple, toute une génération d'enfants a manqué l'école ; lorsque les écoles ont rouvert leurs portes après la guerre, entre 40 et 50 % des enfants à l'école élémentaire avaient cinq ans ou plus que l'âge normal, ce qui signifie que les enseignants du CP devaient régulièrement faire face à des classes d'élèves dont les âges allaient de 6 à 15 ans, voire plus¹⁴, rendant la formation en gestion de ces classes particulièrement importante. Si nous voulons veiller à ce que tous les enfants d'une classe apprennent, nous avons besoin d'enseignants qualifiés.

Cette déclaration sur l'importance des enseignants qualifiés ne doit pas être interprétée comme une demande de valorisation d'une donnée particulière de l'éducation par rapport au besoin

de transformation des systèmes éducatifs. Au contraire, le fait d'assurer un nombre suffisant d'enseignants de grande qualité, grâce au recrutement, à la formation, au maintien, au perfectionnement et au maintien de leur engagement, est un problème systémique. Nous défendons en réalité le fait qu'il s'agit du problème systémique le plus important si nous voulons garantir que chaque enfant, jeune et apprenant adulte réalise son droit à apprendre, dans le cadre d'une éducation de qualité.

D'une certaine façon, cela semble évident. L'idée que les enseignants d'un enfant peuvent transformer sa capacité et sa volonté à apprendre semblerait évidente pour les parents et les apprenants. Pourtant, certaines des stratégies proposées et mises en place pour faire avancer l'éducation dans le monde ces dernières années ont ignoré ou sous-estimé le besoin crucial de garantir la présence d'enseignants de grande qualité, en sous-estimant la formation, les normes et le statut de la profession, avec un impact catastrophique sur l'apprentissage et l'éducation. Le recrutement d'enseignants contractuels ou auxiliaires non qualifiés ou sous-qualifiés dans une grande partie de l'Afrique, par exemple, a véritablement empêché de combler le manque d'apprentissage. Si les enfants ont un droit à l'éducation, et à apprendre, ils ont alors droit à un éducatif qualifié qui dispose des compétences et connaissances professionnelles nécessaires pour délivrer cet apprentissage. Les chapitres suivants examineront tout d'abord à quel point nous sommes loin d'avoir suffisamment d'enseignants qualifiés, deuxièmement, les politiques requises en termes de recrutement, de formation, de rémunération et de gestion afin de combler ce déficit.

L'éducation traverse une crise. 132 millions d'enfants sont déscolarisés aux niveaux élémentaire et secondaire, des millions d'autres ne bénéficient pas d'une éducation de la qualité à laquelle ils ont droit, et les taux d'alphabétisation des jeunes ont, pour la plus grande partie, augmenté de façon minime seulement au cours des 30 dernières années¹⁵. Si nous devons faire face à cette crise, nous devons nous attacher au manque surprenant d'un élément qui, nous le savons bien, a un impact considérable sur la garantie d'un accès à une éducation de qualité : il s'agit du manque énorme d'enseignants qualifiés. Si l'éducation compte pour nous, nous devons valoriser les enseignants.

2. ÉVALUER LES MANQUES

Pour atteindre l'objectif de l'Éducation pour tous, y compris l'éducation primaire universelle, d'ici 2015, ce à quoi la communauté internationale s'est engagée par deux fois, par le Cadre d'action de Dakar sur l'Éducation pour tous, et par les objectifs du Millénaire pour le développement, il faut faire plus que simplement mettre les enfants dans des classes. Il s'agit également de disposer d'enseignants bien préparés et soutenus pour ces enfants. Pourtant, à tous points de vue, plus d'une décennie après l'établissement de ces objectifs et cadres, nous sommes loin d'atteindre la cible. Le manque d'enseignants qualifiés se mesure non pas en milliers, ni en centaines de milliers, mais en millions.

Dans ce chapitre, nous posons trois questions qui peuvent nous aider à comprendre le manque d'enseignants en termes de disponibilité, d'équité et de qualité; tous ces éléments sont essentiels pour évaluer le manque réel:

- Pays par pays, y a-t-il suffisamment d'enseignants pour fournir une éducation de base universelle aux niveaux pré-élémentaire, élémentaire et du collège?
- Ces enseignants sont-ils formés, à quel niveau et selon quelle norme?
- Y a-t-il suffisamment d'enseignants pour chaque enfant, en tenant compte des disparités de revenus et de lieu?

Note:

Remarque: dans cette section, nous utilisons des données de l'Institut des statistiques de l'UNESCO (ISU). Le nombre d'enseignants englobe toutes les écoles publiques et privées, notamment les écoles communautaires, à condition que le gouvernement assure le suivi de ces chiffres dans chaque cas.

LE MANQUE D'ENSEIGNANTS EN GROS TITRE

NIVEAU PRÉ-ÉLÉMENTAIRE

Les rapports élèves/enseignants au niveau pré-élémentaire vont d'un enseignant pour 6 enfants en Biélorussie à un enseignant pour 57 enfants en Tanzanie. L'ensemble des 111 pays à revenus faibles et intermédiaires qui fournissent des données sur les enseignants de pré-élémentaire, à l'exception de 11 d'entre eux, ont un rapport d'un enseignant pour 30 enfants maximum, et la moyenne est juste au-dessus de 19. Toutefois, cette réussite apparente, au moins par rapport au niveau élémentaire, est étroitement liée au fait que, tel que l'a observé le récent rapport de la CME Des droits dès le départ, les taux de scolarisation au niveau pré-élémentaire sont souvent extrêmement bas. Sur les 101 pays ne faisant pas partie de l'OCDE ni de l'Europe occidentale qui indiquent leurs chiffres de scolarisation au niveau pré-élémentaire, près de la moitié ont des taux de scolarisation de 40 % ou moins¹⁶.

Pour mieux illustrer le manque d'enseignants, nous pouvons par conséquent calculer le nombre d'enseignants par enfant en âge d'aller à l'école pré-élémentaire, plutôt que par enfant bénéficiant effectivement d'une éducation pré-élémentaire. Sur cette base, le pays le mieux positionné, la Biélorussie, a toujours un rapport de 1 enseignant pour 6 enfants (le pays a réussi une scolarisation totale et un nombre d'enseignants suffisant), mais de l'autre côté, le Tchad compte un seul enseignant de pré-élémentaire pour 1 815 enfants de cette tranche d'âge, et un tiers des pays fournissant des données comptent plus de 100 enfants par enseignant.

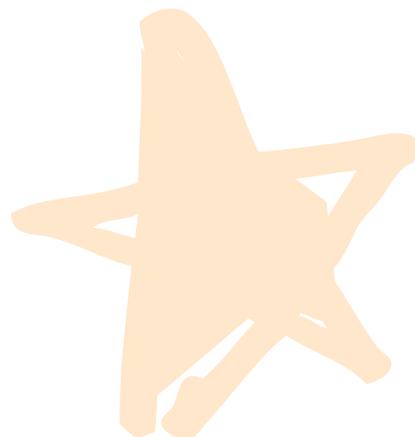
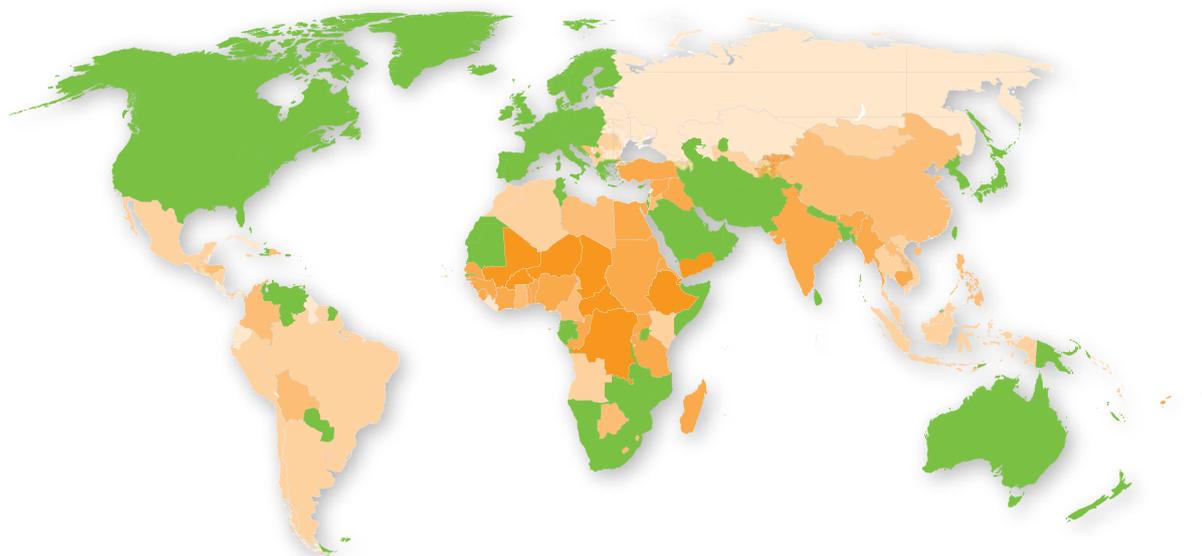


FIGURE 1: NOMBRE D'ENFANTS PAR ENSEIGNANT AU NIVEAU PRÉPRIMAIRE DANS LES PAYS À FAIBLE ET À MOYEN REVENU

Ceci est le nombre d'enfants, pas d'étudiants inscrits, par enseignant dans les pays pour lesquels des données sont disponibles.



PAYS AVEC UN ENSEIGNANT POUR UN MAXIMUM DE 20 ENFANTS	PAYS AVEC UN ENSEIGNANT POUR ENTRE 21 ET 40 ENFANTS	PAYS AVEC UN ENSEIGNANT POUR ENTRE 41 ET 100 ENFANTS	PAYS AVEC UN ENSEIGNANT POUR ENTRE 101 ET 500 ENFANTS	PAYS AVEC UN ENSEIGNANT POUR PLUS QUE 500 ENFANTS
23 pays	33 pays	18 pays	27 pays	9 pays
Antigua-et-Barbuda	Albanie	Bolivie	Bénin	Burkina Faso
Belarus	Algérie	Bosnie-Herzégovine	Bhoutan	République centrafricaine
Bulgarie	Angola	Botswana	Burundi	Tchad
Costa Rica	Argentine	Cameroun	Cambodge	Djibouti
Cuba	Arménie	Chine	Congo	RD Congo
Dominique	Azerbaïdjan	Colombie	Côte d'Ivoire	Ethiopie
Equateur	Belize	République Dominicaine	Egypte	Mali
Géorgie	Brésil	Ghana	l'Erythrée	Niger
Grenade	Cap-Vert	Honduras	Fiji	Yémen
Guyane	Chili	Jordanie	Guinée	
Kazakhstan	El Salvador	Lao PDF	Guinée-Bissau	
Lettonie	Guatemala	Lesotho	Inde	
Liban	Indonésie	Libye	Irak	
Libéria	Jamaïque	Monténégro	Kirghizistan	
Lituanie	Kenya	Palestine	Madagascar	
Maldives	Macédoine	Philippines	Myanmar	
Ile Maurice	Malaisie	Sao Tomé-et-Principe	Nigeria	
République de Moldova	Mexique	Swaziland	Rwanda	
Fédération de Russie	Mongolie		Sénégal	
Sainte-Lucie	Maroc		Sierra Leone	
Saint-Vincent-et-les Grenadines	Nicaragua		Soudan (pré-sécession)	
Seychelles	Panama		République arabe syrienne	
Ukraine	Pérou		Tadjikistan	
	Roumanie		Tanzanie	
	Samoa		Togo	
	Serbie		Turquie	
	îles Salomon		Ouganda	
	Suriname			
	Thaïlande			
	Uruguay			

La CME et l'IE appellent les gouvernements à reconnaître non seulement les avantages considérables et durables de la protection et l'éducation de la petite enfance, pour les individus, les communautés et les nations, mais également à reconnaître que les jeunes enfants ont le droit à la protection et l'éducation dès le plus jeune âge. Réaliser ce droit et accéder au pouvoir de transformation de la protection et l'éducation de la petite enfance est impossible sans un nombre suffisant d'enseignants et autres professionnels de la petite enfance.

NIVEAU ÉLÉMENTAIRE

Le cœur du débat international sur les manques d'enseignants se trouve souvent au niveau élémentaire, en grande partie à cause des engagements internationaux pris en 2000. Les données et les calculs les plus récents de l'ISU indiquent que, dans l'ensemble, il faudrait 1,7 million d'enseignants supplémentaires pour réussir l'Éducation primaire universelle d'ici 2015¹⁷. Ceci vient s'ajouter au recrutement de 5,1 millions d'enseignants jugés nécessaires par l'ISU pour remplacer ceux qui partent à la retraite. Le manque en Afrique subsaharienne est particulièrement frappant, avec près de 1 million d'enseignants supplémentaires nécessaires dans 36 pays. Certains pays, comme le Guatemala, ont fait des efforts impressionnants récemment pour atteindre le nombre d'enseignants dont ils avaient besoin, et d'autres sont en bonne voie. Mais un grand nombre de pays doivent aller plus loin : au total, 114 pays doivent augmenter leur nombre total d'enseignants d'ici 2015 s'ils veulent assurer au moins un enseignant pour 40 élèves maximum au niveau élémentaire, avec un taux de scolarisation maximal¹⁸. Il s'agit là du développement majeur nécessaire avant de prendre en compte les niveaux de formation et la répartition des enseignants (voir ci-dessous).

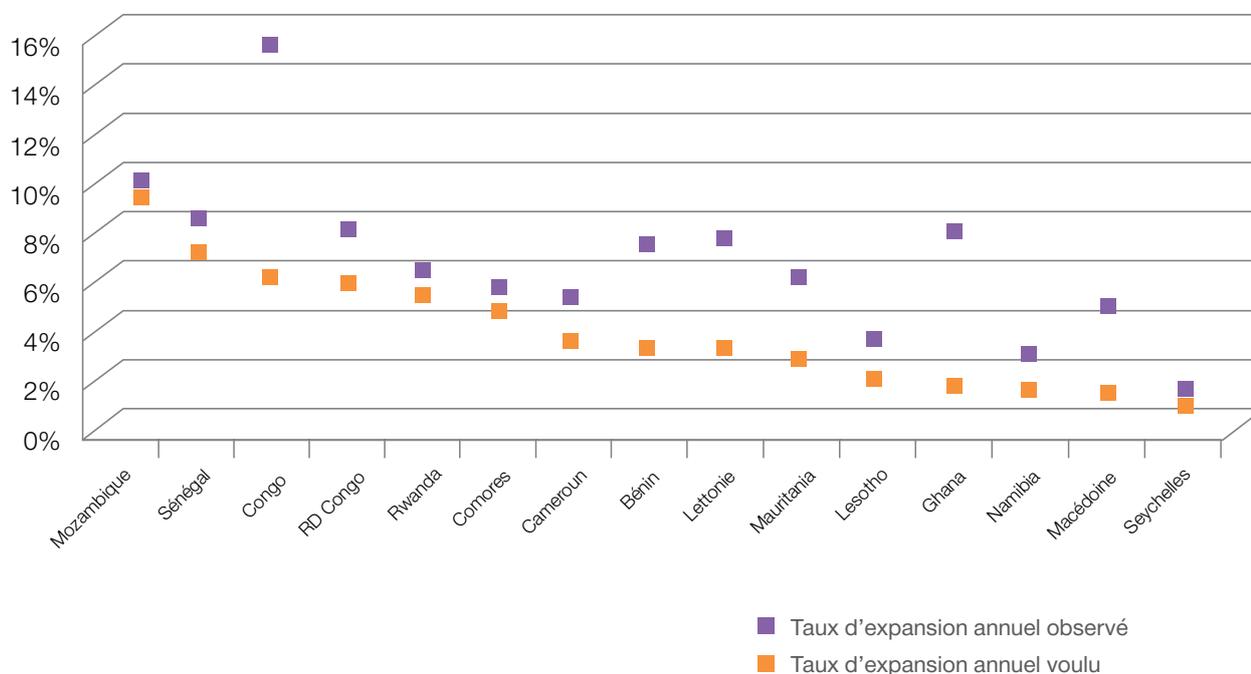
Les manques varient considérablement entre les pays : cela va de chiffres relativement faibles dans certains pays à plus de 75 000 au Congo, en Tanzanie et en Éthiopie, et à plus de 200 000 au Nigéria. En termes proportionnels, le Tchad et l'Érythrée doivent plus que doubler leur nombre d'enseignants d'école élémentaire de 2010 et 2011

(respectivement) d'ici 2015, afin de fournir au moins un enseignant pour 40 enfants. L'Érythrée doit presque tripler son nombre d'enseignants d'école élémentaire sur la même période.

Les dernières données disponibles suggèrent que, parmi les pays qui doivent augmenter leur nombre d'enseignants, seul un petit nombre est en bonne voie pour atteindre les objectifs. Sur les 114 pays qui, selon l'ISU, doivent augmenter le nombre de leurs enseignants pour garantir un enseignant d'école élémentaire à chaque enfant d'ici 2015, 51 ont fourni des données suffisantes pour nous permettre de comparer l'ampleur du défi auquel ils font face par rapport à l'évolution qu'ils ont connu sur les cinq dernières années, et parmi eux, 47 sont des pays à revenus faibles et¹⁹ moyens²⁰. Parmi les pays avec ces données détaillées, près d'un tiers (16 pays) ont augmenté le nombre de leurs enseignants au cours des cinq dernières années à un rythme au moins égal à celui dont ils auront besoin au cours des cinq prochaines années (voir la Figure 2 ci-dessous), alors que les 31 autres (voir la Figure 3 ci-dessous) sont loin des objectifs. [Sur les 95 pays à revenus faibles et intermédiaires de la base de données de l'ISU, 51 ont un nombre d'enseignants suffisant, 39, dont l'Inde, n'ont pas suffisamment de données pour établir un objectif national, et cinq doivent augmenter le nombre de leurs enseignants, mais n'ont pas fourni assez de données pour comparer l'évolution récente.]

Certains des pays qui sont en bonne voie ont montré une augmentation considérable du personnel enseignant au cours des cinq dernières années, dans certains cas à un rythme moyen de plus de 10 % par an (Congo) ou presque (Mozambique, Sénégal). Cependant, tel qu'abordé dans la section suivante, ces augmentations rapides se font très souvent aux dépens de la formation nécessaire pour un enseignement et un apprentissage de qualité : les pays doivent être en mesure d'augmenter leur personnel enseignant tout en garantissant une formation suffisante et de grande qualité de ces enseignants.

FIGURE 2: 15 PAYS À FAIBLE ET À MOYEN REVENU QUI SONT EN TRAIN D'AUGMENTER LE NOMBRE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE AU OU AU-DESSUS DU TAUX NÉCESSAIRE POUR ATTEINDRE L'EPU D'ICI 2015



Source:

Calcul effectué sur la base de données de l'Institut des statistiques de l'UNESCO (ISU), <http://stats.uis.unesco.org>
 Le rythme annuel observé de l'augmentation est un taux annualisé basé sur la période de 5 ans la plus récente disponible.
 Le taux annuel requis d'augmentation est un taux annualisé nécessaire pour atteindre l'objectif de l'ISU pour les enseignants nécessaires pour l'éducation primaire universelle d'ici 2015.²¹

D'autres pays doivent toutefois augmenter le rythme de développement de leur effectif d'enseignants d'élémentaire. Dans certains cas, ceci est vrai malgré une évolution très rapide sur les cinq dernières années. Le Niger, la République centrafricaine et le Burkina Faso, par exemple, ont développé leur personnel enseignant à un taux annuel de 12 %, 10 % et 9 % respectivement entre 2006 et 2011. Pourtant, ils ont besoin d'une croissance annuelle encore plus importante de 15 %, 25 % et 16 % respectivement de 2012 à 2015. Ces pays font des efforts considérables et doivent être soutenus dans cette démarche. Il est

important de veiller à ce que cette augmentation prenne également en compte la formation et le perfectionnement des enseignants. Le Nigéria, d'autre part, doit augmenter le nombre d'enseignants de cours élémentaire à un rythme d'environ 6 % par an, mais ce nombre a chuté entre 2005 et 2010. L'Algérie est un exemple de pays qui a besoin d'une augmentation moindre, plus proche de l'équilibre, mais qui doit également faire de gros efforts.

Même les pays qui doivent augmenter leur personnel enseignant un peu seulement (ou pas du tout) doivent s'attacher à conserver leurs effectifs, grâce à une planification minutieuse du remplacement des enseignants qui quittent la profession. Il est inquiétant de voir que certains pays, qui ont besoin d'une augmentation, ont indiqué en réalité avoir moins d'enseignants en 2010 qu'en 2005²⁴. Le Tadjikistan et le Cambodge sont des exemples de pays qui ont actuellement suffisamment d'enseignants, mais perdent aujourd'hui plus d'enseignants qu'ils n'en embauchent, et doivent donc faire attention et veiller à un recrutement suffisant pour conserver assez d'enseignants pour les enfants des écoles élémentaire²⁵.

PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

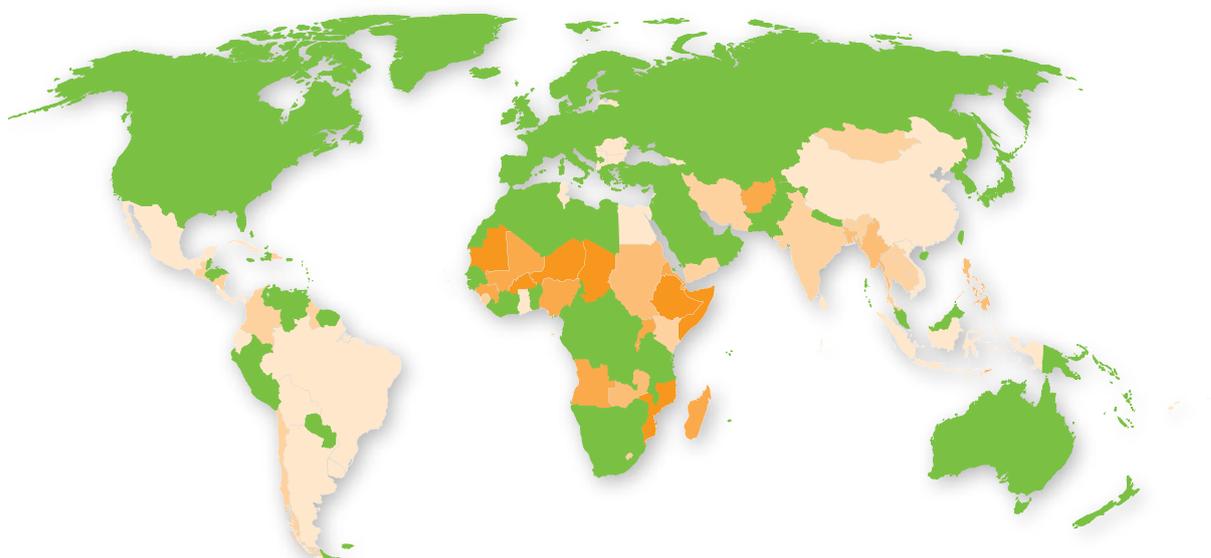
Les rapports élèves/enseignants au premier cycle de l'enseignement secondaire ont tendance à être inférieurs à ceux du niveau élémentaire, en grande partie parce que de nombreux élèves ne poursuivent pas leurs études au-delà de l'école élémentaire, mais ceci ne signifie pas forcément que les problèmes sont moins nombreux. Les enseignants de collège enseignent également souvent en lycée, et le besoin de spécialistes de disciplines signifie qu'il peut exister des pénuries importantes qui ne sont pas illustrées dans les rapports de titre.

En outre, le nombre d'enseignants disponibles pour les enfants réellement scolarisés (le rapport élèves/enseignant) ne reflète pas l'étendue de la pénurie à laquelle font face de nombreux pays en essayant de veiller à ce que chaque enfant puisse poursuivre ses études jusqu'à au moins 15 ou 16 ans; c'est-à-dire le nombre total d'enfants de cette tranche d'âge par enseignant. Parmi les pays à revenus faibles et intermédiaires, 82 fournissent suffisamment de données à l'ISU pour nous permettre d'observer ce rapport. Parmi eux, un quart indique avoir plus de 40 enfants en âge d'aller au collège pour chaque enseignant. Quinze pays comptent plus de 70 enfants par enseignant, et sept pays africains (Burkina Faso, Tchad, Éthiopie, Mauritanie, Mozambique, Niger et Somalie) en comptent plus de 100. Lorsque nous prenons en compte le plus grand ensemble d'enseignants spécialisés nécessaires en éducation post-élémentaire, et le fait que le suivi du collège par chaque enfant et jeune nécessiterait la scolarisation de nombreux élèves plus âgés, il est clair que l'ampleur du problème est encore plus grande.



FIGURE 4: NOMBRE D'ENFANTS PAR ENSEIGNANT AU PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS LES PAYS À FAIBLE ET À MOYEN REVENU

Ceci est le nombre d'enfants, pas d'étudiants inscrits, par enseignant dans les pays pour lesquels des données sont disponibles



PAYS AYANT REVENUS FAIBLES OU MOYENS				
20 OU MOINS	21 À 40	41 À 60	61 À 100	101 ET PLUS
Maldives	Yémen	Timor-Leste	Madagascar	Ethiopie
Géorgie	Guyane	Zambie	Rwanda	Burkina Faso
Îles Vierges britanniques	Iran	Gambie	Nigeria	Mozambique
Lettonie	Mongolie	Philippines	Afghanistan	Tchad
Serbie	Chili	Bangladesh	Djibouti	Mauritanie
Uruguay	Samoa	Soudan (pré-sécession)	Mali	Somalie
Cuba	Thaïlande	Myanmar	Ouganda	Niger
Roumanie	Sao Tomé-et-Principe		Guinée	
République de Moldova	Palestine		Burundi	
Macédoine	Bhoutan		l'Erythrée	
Liban	Guatemala		Angola	
Montserrat	Colombie			
Antigua-et-Barbuda	El Salvador			
Argentine	Lesotho			
Costa Rica	Sierra Leone			
Dominique	République Dominicaine			
Tunisie	Kenya			
Indonésie	Nicaragua			
Albanie	Inde			
Bulgarie	Lao PDF			
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	Cambodge			
Sainte-Lucie				
Sri Lanka				
Chine				
Mexique				
Kiribati				
Suriname				
Cap-Vert				
Brésil				
Bolivie				
Panama				
Equateur				
Viet Nam				
Fiji				
Ghana				
Egypte				

FORMATION

Les statistiques phares sur le nombre d'enseignants, bien qu'assez frappantes d'elles-mêmes, n'illustrent qu'un aspect de ce qui est nécessaire en termes d'enseignants pour atteindre l'Éducation pour tous. Comme mentionné dans le premier chapitre, si nous voulons nous assurer que chaque enfant puisse réaliser son droit à apprendre, nous devons veiller à ce qu'il y ait non seulement des enseignants, mais des enseignants correctement formés et soutenus, qui ont les compétences et les connaissances nécessaires pour assurer l'apprentissage et le perfectionnement des enfants. Le chapitre suivant abordera l'approche politique de la formation: notre première question ici concerne l'état de la situation à laquelle nous tentons de remédier, à savoir, quel est le manque réel d'enseignants qualifiés, au niveau mondial et au niveau des pays individuels?

Malheureusement, même si l'ISU demandent aux pays d'indiquer la proportion de leurs enseignants qui sont qualifiés, à chaque niveau éducatif, les données disponibles ne nous permettent pas d'avoir une vue d'ensemble. Le premier problème est que de nombreux pays n'utilisent tout simplement pas cet indicateur : sur les 209 pays de la base de données de l'ISU, moins de la moitié (93 au total) ont mentionné leur effectif d'enseignants qualifiés au niveau élémentaire sur au moins une des trois dernières années (encore moins au niveau pré-élémentaire ou secondaire), et seuls huit pays (Andorre, Cuba, le Maroc, le Mozambique, le Népal, le Niger, le Rwanda et l'Ouzbékistan) ont fourni des données sur les trois dernières années. De nombreux pays ont des contraintes en termes de collecte de données, mais le fait que si peu de pays soient en mesure de donner des informations sur l'évolution à ce sujet indique néanmoins le manque d'attention politique portée aux enseignants qualifiés.

En outre, même lorsque les pays fournissent des données, l'absence de consensus au niveau mondial sur les normes de formation implique qu'ils peuvent avoir leur propre définition. Les normes varient considérablement entre les pays, et même au sein des pays au fil du temps, ce qui implique que les données ne sont pas comparables, et très souvent, pas particulièrement intéressantes. Un pays peut compter les enseignants « qualifiés » s'ils ont atteint un niveau minimum d'éducation de base (à savoir, premier cycle de l'enseignement secondaire ou même élémentaire) et ont suivi une formation d'une journée. D'autres peuvent compter comme « qualifiés » les enseignants qui ont obtenu un diplôme de niveau bac + 3 et bénéficient d'un perfectionnement continu. Dans le chapitre suivant, nous soulignons ce qui, à notre

avis, doit être l'exigence minimale de formation, en termes de formation initiale et en cours d'emploi. En même temps, l'utilisation variable du terme « qualifié », ainsi que les données peu fiables, rendent impossible le calcul de la portée réelle du manque global. Néanmoins, les données disponibles, et les informations de pays spécifiques, soulignent certaines tendances crues.

NIVEAU PRÉ-ÉLÉMENTAIRE

Les taux de formation indiqués pour les enseignants de pré-élémentaire varient considérablement entre les pays. Les faibles exigences en termes de formation pour les enseignants de pré-élémentaire, qui dans certains cas impliquent simplement quelques jours de formation, ou d'un processus de certification plutôt que d'une formation réelle sur le développement des compétences cognitives, émotionnelles et sociales des enfants, signifient que le manque est sous-estimé par les données. Sur les 63 pays à revenus faibles et intermédiaires qui ont indiqué à l'ISU les niveaux de formation de leurs enseignants de pré-élémentaire, un tiers (20 pays au total) indiquent des taux de formation de 50 % ou moins. Quatre pays (Antigua-et-Barbuda, le Belize, le Sénégal et la Tanzanie) indiquent que moins d'un enseignant de pré-élémentaire sur cinq est qualifié²⁶. Un certain nombre de pays d'Afrique subsaharienne indiquent des chiffres d'enseignants de pré-élémentaire qualifiés d'un enseignant pour des centaines d'élèves ou, dans le cas du Burkina Faso, du Tchad ou du Mali, pour des milliers d'enfants en âge d'aller à l'école pré-élémentaire²⁷.

Une grande partie de la protection et l'éducation de la petite enfance est informelle, souvent gérée dans un cadre privé. Dans les états arabes, 79 % des enfants scolarisés en pré-élémentaire sont dans des établissements privés ; ce taux monte à 90% dans les Caraïbes. Au niveau mondial, le taux est de 31 %²⁸. Ceci signifie qu'une grande partie des enseignants des écoles pré-élémentaires, et peut-être la majorité des acteurs de la protection de la petite enfance, sont employés dans des cadres privés et informels. Ceci implique une base de compétences très variées, avec des taux de qualification ou d'accès au perfectionnement professionnel négligeables. Certains pays ne disposent d'aucun cadre de qualification pour les enseignants de pré-élémentaire (sans parler des autres acteurs du secteur) et la plupart des universités d'enseignants n'ont pas de programme particulier pour la petite enfance. Certains pays cependant, notamment l'Afrique du Sud et la Jamaïque, ont des politiques de mise à niveau et d'officialisation de leur effectif existant pour la protection et l'éducation de la petite enfance, et visent à développer une qualification progressive au sein d'un nouveau cadre qui reconnaît l'apprentissage et l'expérience préalables²⁹.

Étant donné l'impact massif de la protection et l'éducation de la petite enfance sur la détermination du bien-être futur des enfants, ainsi que le fait que le droit à l'éducation n'apparaît pas soudainement à l'âge de six ou sept ans, les gouvernements doivent prendre au sérieux leur responsabilité en termes d'éducation pré-élémentaire, afin d'assurer la formation et l'accréditation professionnelles des enseignants et autres professionnels de la petite enfance, quel que soit leur environnement de travail.

NIVEAU ÉLÉMENTAIRE

Une fois encore, le manque d'indications et les grands écarts des normes rendent la portée du manque d'enseignants qualifiés impossible à évaluer. Parmi les pays à revenus faibles et intermédiaires qui ont fourni des données à l'ISU ces dernières années sur la proportion d'enseignants qualifiés dans leurs effectifs, l'écart est important. La Guinée Bissau, l'Éthiopie, le Liberia, Sao Tomé-et-Principe indiquent chacun un taux de qualification des enseignants de 40 % maximum ; à l'autre extrême, un groupe de pays comprenant Cuba, la Colombie, la Côte d'Ivoire, la Palestine et le Vanuatu indique que chacun de leurs enseignants d'école élémentaire est qualifié.

Pourtant, on ne doit pas supposer que les pays qui

indiquent des taux de formation plus élevés sont dans une situation forcément meilleure : certains pays qui indiquent de faibles taux peuvent le faire précisément parce qu'ils aspirent à une norme supérieure du sens du mot « qualifié », alors que des taux plus élevés peuvent masquer un grave problème de normes de qualification très basses. Le Niger, par exemple, indique que 96 % de ses enseignants d'école élémentaire sont qualifiés, et ceci concerne la proportion d'enseignants officiellement qualifiés : 82 % des enseignants ont été recrutés et embauchés via des contrats à durée limitée, souvent sans aucune formation initiale³⁰.

Si un taux élevé de formation n'est pas une garantie d'un effectif qualifié, un taux faible est toujours source de préoccupation. 31 pays indiquent que moins des trois quarts de leurs enseignants d'école élémentaire sont qualifiés. La plupart de ces pays en Afrique subsaharienne, mais le groupe comprend également le Belize, le Bangladesh, le Guyana, le Kirghizstan et le Nicaragua. Pour certains pays, comme le Bénin, le Ghana, le Lesotho et le Swaziland, la proportion d'enseignants de l'élémentaire qualifiés a chuté de plus de 10 %, ou plus de 20 % dans le cas du Bénin, entre 2000 et 2010 ou 2011. Pour certains pays, ceci peut indiquer un tournant vers des normes plus rigoureuses, mais très souvent, ces tendances illustrent une érosion progressive des exigences de formation et un passage au recrutement d'enseignants non formés et non qualifiés.

ENCADRÉ 3: LE TOGO: UN MANQUE DE FORMATION

Le Togo a clairement évolué sur les dépenses de l'éducation et sur le recrutement des enseignants ; mais en termes d'amélioration des niveaux de formation des enseignants, le chemin à parcourir est encore long. Les dernières données sur le financement indiquent que l'éducation est passée à 17,6 % du budget total, ou à plus de 20 % du budget de fonctionnement. Deux tiers de ce financement est consacré à l'éducation pré-élémentaire, élémentaire et de collège, ce qui représente une priorité bienvenue donnée à l'éducation de base.

Les nombres globaux d'enseignants pourraient être améliorés, mais ne sont pas si mauvais : le nombre d'enseignants dans les écoles élémentaires du Togo ont atteint 31 712 en 2010, avec un rapport élèves/enseignant d'un peu plus de 40 pour 1. (Aucune donnée n'est disponible pour le premier cycle de l'enseignement secondaire.) Le programme de formation des enseignants du Togo a été presque éradiqué lors du programme « d'ajustement structurel » imposé de 1983 à 1994 par la Banque mondiale et le FMI, avec le soutien d'autres donateurs, ce qui a entraîné la fermeture ou la suspension des universités de formation des enseignants. Les établissements de formation ont rouvert en 1995, mais le retrait d'une grande partie de l'aide entre 1994 et 2007 a considérablement réduit les budgets. De 1983 à 2010, les enseignants ont été recrutés sans formation préalable, et avaient souvent un niveau d'études très limité. En même temps, les enseignants qualifiés sont partis en grand nombre, à cause de la rémunération et des conditions médiocres. L'impact sur les profils des enseignants a été dramatique : en 1990, plus de trois quarts des enseignants togolais avaient bénéficié d'une formation préalable ou avaient un diplôme professionnel ; en 2007, le Togo indiquait que moins de 15 % de ses enseignants d'école élémentaire étaient qualifiés. (Cette proportion a considérablement augmenté depuis ; ceci reflète probablement le nombre d'enseignants ayant bénéficié d'une formation en cours d'emploi, souvent de seulement quelques semaines ou d'un mois.)

Plus récemment, certaines universités de formation des enseignants ont rouvert et d'autres ont été construites. En 2010, 510 enseignants ont été formés et déployés, et 1 750 autres ont terminé leur formation en août 2012. Tous les nouveaux enseignants qui prennent des postes au Togo doivent bénéficier d'une formation initiale de bonne qualité, et les enseignants en poste qui n'en disposent pas ont besoin d'un soutien supplémentaire.

Actuellement, les enseignants sont inégalement répartis dans le pays, dans les zones rurales et urbaines, riches et pauvres ; il existe un manque d'incitations pour les enseignants qui vivent et travaillent dans les zones rurales éloignées. Les pénuries d'enseignants en sciences sont particulièrement sévères dans ces régions. Il y a plus d'enseignants hommes que femmes (sauf au niveau pré-élémentaire) et, une fois encore, les écarts sont plus importants en sciences et dans les régions éloignées.

L'effet collectif de ces pénuries, ainsi que le manque de formation, est visible dans les faibles résultats d'apprentissage, les niveaux élevés de redoublement et le niveau élevé d'abandons scolaires, en particulier chez les filles. Le gouvernement a fait un gros effort de financement et bénéficie du soutien de donateurs externes. Il faut s'attacher à renforcer les compétences, la formation et le statut professionnel des enseignants. La Coalition nationale togolaise pour l'Éducation pour tous invite à s'attacher à la qualité des enseignants et de la formation des enseignants, ce qui nécessite également une meilleure rémunération et un emploi plus sécurisé, ainsi qu'à l'équité de la formation et de la répartition des enseignants.

Sources : CNT-EPT, IEB-UNESCO Données mondiales de l'éducation 2010/11, Programme Sectoriel de l'Éducation

PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Très peu de pays fournissent des données à l'ISU sur le niveau de formation des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire, et encore moins au niveau élémentaire ; les mêmes problèmes de normes s'appliquent. Cependant, même avec les données disponibles, certains problèmes graves sont évidents.

Le Niger, par exemple, indique disposer de seulement 1 059 enseignants de premier cycle de l'enseignement secondaire qualifiés dans l'ensemble du pays en 2010, soit 13 % des enseignants, malgré un nombre d'élèves scolarisés au collège s'élevant à 267 975, et un total de 1,4 million d'enfants en âge d'aller au collège. Ceci signifie qu'il n'y avait qu'un enseignant qualifié pour 253 élèves du collège, ou un pour 1 318 enfants. Le Niger est l'un des pays pris au piège : avec si peu d'enseignants qualifiés, la qualité de l'éducation est faible, et avec une éducation de

mauvaise qualité, il est difficile d'attirer et de préparer suffisamment de bons candidats à l'enseignement. Mais ceci ne doit pas être une raison pour tolérer un cercle vicieux de normes basses. Des mesures importantes répondant au besoin d'enseignants qualifiés supplémentaires doivent être au cœur de l'amélioration du système éducatif.

Sur les 47 pays à revenus faibles et intermédiaires fournissant des données sur les niveaux de formation à l'ISU, un peu moins de la moitié (21 pays) indiquent que moins de trois quarts de leurs enseignants de collège sont qualifiés. Mais, comme susmentionné, même ceux qui indiquent des taux plus élevés peuvent pas se conformer aux normes de formation qui, comme nous le verrons au chapitre suivant, sont à notre avis une condition essentielle d'un enseignement et d'un apprentissage de qualité.

ENCADRÉ 4: LE NIGER: DES MANQUES DE SOUTIEN EXTERNES

Le Niger est l'un des pays les plus pauvres du monde, et l'un de ceux qui a fait des investissements considérables dans l'éducation ; mais le système fait encore face à d'immenses défis en termes d'accès, de qualité et d'équité.

Le Niger a commencé à mettre en place son programme décennal de développement de l'éducation (PDDE), axé sur l'accès, la qualité et la gestion, en 2003. Le pays investit assez lourdement dans l'éducation : en 2010, par exemple, le gouvernement a consacré 17 % du budget total à l'éducation, dont 80 % (ou 13,4 % du budget total) pour l'éducation de base. Il a largement augmenté le nombre d'enseignants au niveau élémentaire, pour passer de moins de 16 000 enseignants en 2001 à près de 49 000 en 2011, soit un taux d'augmentation annuel impressionnant de 12 % ces cinq dernières années. La proportion des enseignantes a également augmenté, pour passer à 45 % au niveau élémentaire en 2011.

Pourtant, même ces efforts impressionnants ne permettent pas au Niger d'être au niveau nécessaire : les problèmes d'ampleur du défi, la qualité des enseignants et le manque comparatif d'attention portée au niveau secondaire signifient que les manques restants sont énormes. Au niveau élémentaire, l'ISU estime que le Niger aurait besoin de 85 100 enseignants afin de fournir une éducation primaire universelle, avec un enseignant pour 40 élèves. Ceci voudrait dire augmenter le nombre d'enseignants de 15 % par an entre 2012 et 2015. De plus, les normes professionnelles de l'enseignement ont été régulièrement érodées. Depuis les années 1990, il y a eu une explosion du recrutement d'enseignants en contrats à durée limitée, souvent sans aucune formation, avec peu de sécurité de l'emploi et payés à seulement 125 \$ par mois (même si ceci représente une amélioration par rapport aux 70 \$ précédents). En 2010, ces enseignants sous contrat représentaient 82 % du personnel enseignant. Les enseignants sont souvent incapables de subvenir à leurs besoins, sont insuffisamment formés et sous-motivés. Ceci a un impact évident sur la qualité : sur 1 000 enfants entrant à l'école élémentaire (en notant que de nombreux autres enfants n'ont pas accès à l'école), seuls 429 obtiennent leur diplôme d'études élémentaires, dont 311 sans redoubler. En outre, il y a de grandes disparités, à l'image de celles en termes de disponibilité et de niveaux de formation des enseignants : il y a un écart de presque 30 points entre les zones rurales et urbaines en ce qui concerne le suivi d'études élémentaires.

Au niveau secondaire, les problèmes sont sans doute encore plus importants, et aggravés par un manque de soutien des donateurs. La Coalition nigérienne des Associations, Syndicats et ONG de Campagne pour L'Éducation pour Tous au Niger (ASO-EPT Niger) dénonce des problèmes de classes surpeuplées, de violence, de suivi médiocre, de mauvais taux de réussite aux examens et le manque de formation en notions de vie pratique pour les jeunes. En 2010, le Niger ne comptait que 1 059 enseignants qualifiés (notamment via une formation accélérée) au niveau du collège, malgré un nombre supérieur à 1,4 million d'enfants en âge d'aller au collège. Selon les derniers chiffres, un tiers seulement des jeunes au Niger (entre 15 et 24 ans) savent lire et écrire, et moins d'un quart des jeunes filles.

Le soutien des donateurs pour l'éducation au Niger contredit la promesse stipulant qu'aucun pays ne manquerait d'atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous à cause d'un manque de financement. Le Niger a des besoins considérables, un programme décennal et un engagement prouvé à utiliser les finances nationales ; pourtant, il n'a jamais bénéficié d'un soutien adéquat des donateurs. Une étude de l'ASO-EPT en 2010 a indiqué que, malgré la pauvreté et le manque de ressources du Niger, les donateurs ont contribué à hauteur d'environ 11 à 13 % seulement du budget de l'éducation par rapport à la décennie précédente. Un soutien beaucoup plus agressif est nécessaire pour que le Niger relève ses défis de fournir des enseignants qualifiés de qualité pour tous.

Sources: Coalition nigérienne des Associations, Syndicats et ONG de Campagne pour L'Éducation pour Tous au Niger (ASO-EPT Niger), ISU

ÉQUITÉ

La nécessité de garantir que chaque enfant ait un enseignant qualifié n'est évidemment pas sécurisée par la garantie qu'il y ait suffisamment d'enseignants disponibles à un niveau national. Au contraire, un rapport élèves/enseignant apparemment acceptable au niveau national peut masquer des inégalités de répartition et de normes qui signifient que de nombreux enfants s'entassent dans des classes surpeuplées avec des enseignants sous-qualifiés. Les disparités peuvent être énormes entre les communautés plus riches et plus pauvres, entre les zones urbaines et rurales, entre les régions de différentes compositions ethniques, entre les secteurs privé et public, et souvent, ces inégalités se renforcent mutuellement, pour créer une combinaison parfaite pour les enfants les plus défavorisés.

Au Malawi, par exemple, le nombre d'élèves par enseignant va d'une moyenne de 36 dans certains districts à plus de 120 dans d'autres. En Ouganda, le nombre varie entre 32 et 93³¹. Le défi de la garantie d'enseignants pour tous est par conséquent plus grand que le nombre le suggère. Il ne s'agit pas d'un problème isolé. Le rapport RSM de l'EPT 2011 observe qu'une répartition plus juste des enseignants qualifiés est une « exigence quasi-universelle ».³²

Une répartition équitable des enseignants consiste également à s'assurer que tous les enfants ont le bon enseignant, par exemple, que les enseignants expérimentés et très qualifiés sont équitablement déployés, notamment les enseignants de mathématiques, sciences et autres disciplines ; que le personnel enseignant reflète la diversité en termes d'ethnicité et de handicap, et que toutes les écoles disposent d'enseignants ayant des compétences linguistiques pertinentes. (Les enseignants doivent être en mesure de se faire comprendre, peu importe si le programme exige une instruction en langue maternelle ou pas.)

De plus, de nombreux éléments prouvent l'influence positive des enseignantes : cela a un impact à la fois sur la probabilité des filles à s'inscrire et à rester à l'école, et sur l'amélioration des résultats d'apprentissage³³. Les enseignantes peuvent servir

de modèles pour les filles, favorisent leur estime de soi, les encouragent à participer en cours et aident à développer un environnement d'apprentissage de soutien³⁴. Même si le fait d'avoir plus d'enseignantes n'est pas la panacée pour assurer une éducation de grande qualité pour les filles (voir également l'encadré à la page 26), il est prouvé que leur présence apporte des avantages importants. Pourtant, les femmes représentent encore une faible proportion du personnel enseignant, en particulier aux niveaux supérieurs d'éducation, où le statut d'enseignement est en général plus élevé. La proportion moyenne d'enseignantes femmes dans les pays à faibles revenus est de 81 % au niveau pré-élémentaire, de 39 % au niveau élémentaire et de seulement 25 % au premier cycle de l'enseignement secondaire³⁵. La pénurie d'enseignantes est souvent particulièrement sévère dans les zones rurales défavorisées, souvent là où l'on observe les plus grandes différences entre les sexes en termes de résultats d'apprentissage³⁶. Le recrutement de femmes dans l'enseignement peut créer un cercle vertueux: alors que de plus en plus de filles vont à l'école, de plus en plus pourront suivre la voie de la profession enseignante.

S'attaquer à l'injustice dans le système éducatif exige une action coordonnée, notamment, et ceci est primordial, grâce à la répartition des ressources: les incitations et mécanismes de soutien sont importants pour attirer et conserver les enseignants dans les régions éloignées. Une formation spécialisée doit être fournie aux enseignants en charge de groupes défavorisés. Les gouvernements doivent promouvoir un personnel enseignant plus diversifié, afin d'aider les écoles à offrir une éducation inclusive : les enseignants femmes et handicapés, ainsi que ceux issus des minorités exclus, peuvent représenter des modèles et aider à réduire les niveaux de préjugés et de discrimination. Le recrutement des femmes, des enseignants handicapés ou issus de groupes ethniques particuliers peut nécessiter des facteurs de recrutement ciblés et des structures de soutien continu.

PROJETS D'AVENIR

Ce que cet ensemble de données, ou ce manque de données, doit montrer, c'est que le défi reste de taille en termes de garantie d'un enseignant qualifié pour chaque enfant. Nous ne devrions pas être surpris du fait que la scolarisation de nombreux millions d'enfants supplémentaires n'ait pas mené à l'apprentissage et au développement espérés, simplement parce que les actions menées ont été insuffisantes pour assurer que ces enfants aient les enseignants qualifiés et soutenus nécessaires pour fournir une éducation de qualité. Lorsque les pays ont un enseignant qualifié pour des centaines, voire des milliers, d'élèves, ou lorsque les gouvernements ne contrôlent même pas le niveau de formation de leurs enseignants, lorsque les normes de formation sont si faibles qu'elles n'ont presque aucun sens, lorsque les femmes ne représentent qu'une partie infime des enseignants, lorsque la répartition des enseignants qualifiés marginalise en permanence les communautés les plus pauvres et les plus défavorisées, alors nous ne pouvons espérer que tous les enfants bénéficient d'une éducation réelle.

Cependant, de nombreux pays ont fait des progrès. En voici quelques exemples: le Guatemala a réussi à augmenter le nombre d'enseignants tout en maintenant des normes de formation relativement élevées. D'autres progrès restent inégaux: le Niger a considérablement augmenté le nombre de ses enseignants, mais sans garantir une formation de grande qualité ; le Pakistan a amélioré ses normes de formation, mais il lui reste encore beaucoup à faire. Même partiels, ces résultats, découlant souvent de l'action citoyenne et du soutien d'autres partenaires, doivent nous donner de l'espoir.

Mais à côté de ces signes d'évolution, on observe des cas de stagnation, ou même de renversement. Presque deux millions d'enseignants supplémentaires sont nécessaires rien que pour l'école élémentaire, et de nombreux pays qui doivent augmenter leur personnel enseignant pour atteindre l'objectif de 2015 ne sont pas en bonne voie pour le réaliser. Alors que les données sur les normes de formation et la répartition sont trop rares pour nous permettre de calculer précisément le manque d'enseignants qualifiés pour tous, nous en savons suffisamment pour dire que le défi à relever est de taille. En Afrique par exemple, la moitié des enseignants ont peu ou pas de qualifications³⁷.

La CME et l'IE pensent qu'il faut porter beaucoup plus d'attention au niveau politique à ces questions. Le chapitre suivant explore les actions politiques nécessaires ; mais le travail à accomplir comprend bien plus qu'un contrôle et une génération de rapports solides. Il ne suffit pas d'indiquer un rapport élèves/enseignant sans préciser si ces enseignants sont formés (à un niveau élevé, voir le chapitre suivant sur les normes de formation) et si ces rapports représentent véritablement l'expérience scolaire des enfants les plus défavorisés. Les gouvernements doivent être tenus responsables du rapport élèves/enseignants qualifiés et doivent indiquer non seulement les niveaux moyens, mais également les rapports de district les plus bas et les plus élevés: ces disparités sont souvent plus grandes que celles qui existent entre les pays. Sans connaître leur évolution là-dessus, les gouvernements eux-mêmes et leurs citoyens ne peuvent pas juger de leur progrès visant l'Éducation pour tous.

3. CADRE POLITIQUE



La discussion précédente indique la nature et l'ampleur du défi à relever, en termes de garantie d'enseignants suffisants et qualifiés pour chaque enfant. Relever ce défi exige d'avoir les systèmes et politiques adéquats en place, afin de garantir que les gouvernements et les écoles puissent attirer des candidats de grande qualité à la formation des enseignants, les conserver dans les écoles et les soutenir pour offrir le type d'éducation de qualité dont tous les apprenants ont besoin et qu'ils méritent. Il doit exister des politiques qui assurent des enseignants de qualité, ainsi qu'un enseignement et un apprentissage de qualité.

Au cœur de la solution, la nécessité de traiter l'enseignement comme une profession au statut élevé, avec une formation, des normes, des salaires et des conditions de travail définis en conséquence. C'est la leçon primordiale des systèmes d'éducation de grande qualité³⁸. Dans cette section, nous explorons les différents éléments, en termes de recrutement, de formation et de perfectionnement, de rémunération, de gestion et de supervision, qui doivent être en place pour faire de cette vision une réalité, en donnant des exemples de politiques adaptées et en décrivant des échecs de politiques actuelles.

PLANIFICATION DU PERSONNEL ET RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS

PLANIFICATION

La planification de l'éducation doit être axée sur la qualité, et pas simplement l'accès. Une augmentation rapide de la scolarisation ne conduira pas à l'augmentation d'une éducation de qualité si les enseignants sont face à des classes surpeuplées et trop diverses sans formation ni soutien adéquats. Il faut une planification ambitieuse et détaillée du personnel enseignant. Les ministères de l'éducation, en collaboration avec le gouvernement local, doivent identifier les manques d'enseignants qualifiés, région par région, district par district et école par école, identifier les déséquilibres entre les hommes et les femmes dans le personnel enseignant,

noter les lacunes en termes de compétences et les différences entre les groupes linguistiques et ethniques (en particulier là où un enseignement en un certain nombre de langues maternelles est nécessaire), examiner la diversité du personnel en incluant les personnes handicapées, calculer les besoins en termes de remplacement des enseignants qui partent à la retraite ou quittent la profession et élaborer un programme visant à combler ces lacunes en calculant le coût.

Le point de départ de ces programmes ne doit pas être une évaluation des ressources disponibles avec des projets et des ambitions correspondants. C'est une approche qui soulage les gouvernements et les donateurs, mais qui entraîne des situations où les enfants sont à l'école mais n'apprennent rien. Les ministères de l'éducation et de la planification doivent plutôt commencer par une évaluation rigoureuse des besoins, afin d'assurer que chaque école dispose d'enseignants suffisants et bien préparés, dotés des compétences et connaissances nécessaires, puis doivent en calculer le coût. Les gouvernements en ont besoin pour prendre des décisions éclairées sur les priorités budgétaires et pour mobiliser les ressources internes, ainsi que pour défendre la cause auprès des donateurs pour obtenir un financement et un soutien externes. Les citoyens en ont besoin pour tenir leurs gouvernements responsables des progrès visant à atteindre l'Éducation pour tous, plutôt que la scolarisation pour certains. Les citoyens des pays donateurs en ont besoin afin de tenir leurs gouvernements responsables de leur promesse de 2000 stipulant « qu'aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'Éducation pour tous ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources »³⁹. C'est le seul moyen de savoir ce qui est nécessaire pour veiller à ce que tous les enfants accèdent à leur droit à l'éducation.

L'évaluation et le calcul des coûts des besoins ne signifient évidemment pas qu'il est simple de les satisfaire. L'ampleur du défi dans certains pays est bien plus importante que dans d'autres ; des pays devront peut-être prévoir différents scénarios dans lesquels ils ne répondent pas complètement aux besoins à court et moyen terme. Mais un plan d'urgence de ce type doit clairement être présenté comme tel, comme étape intermédiaire

vers la totalité de ce qui est nécessaire. Le danger sinon est que la pression retombe et que les gouvernements et donateurs se rassurent en se disant qu'ils font leur maximum, tout en perdant de vue ce qui est nécessaire pour assurer une véritable éducation pour tous.

STRATÉGIES DE RECRUTEMENT

Le recrutement à l'échelle nécessaire peut représenter un défi de taille pour certains pays, en particulier en termes de répartition équitable des enseignants. Certains pays doivent peut-être utiliser des facteurs de recrutement, notamment un recrutement décentralisé dans des districts particuliers, avec des incitations ciblées pour enseigner dans certaines régions, notamment l'hébergement des enseignants dans les zones rurales.

En plus du recrutement et de la formation de nouveaux enseignants (voir ci-dessus), l'accent doit également être mis sur le retour à l'enseignement de ceux qui ont été formés mais sont désormais au chômage ou occupent d'autres postes. Ceci est en partie une question de rémunération et de conditions (voir également ci-dessus): dans de nombreux pays, les gens qui ont été formés comme enseignants préfèrent travailler pour des ONG, des agences de donateurs et au gouvernement plutôt que dans des écoles à des postes mal payés. Mais c'est aussi une question de politiques économiques et autres : une enquête de l'IE de 2007 a révélé que 40 000 enseignants qualifiés au Kenya étaient au chômage, une situation que le gouvernement kenyan a décrit comme étant due à la « pression des donateurs » pour limiter le recrutement des enseignants⁴⁰. Pendant ce temps, le nombre d'enseignants au Kenya stagnait et le rapport élèves/enseignant dans les écoles élémentaires augmentait à une moyenne de 47 pour 1, avec des rapports beaucoup plus élevés dans certaines régions et écoles⁴¹. Il est essentiel que tous les donateurs, en particulier le FMI et la Banque mondiale, collaborent pour soutenir des stratégies visant au développement du recrutement des enseignants, sans freiner le recrutement de ceux qui sont disponibles.

Ceci dit, des stratégies créatives peuvent être nécessaires pour trouver les recrues nécessaires et les former à l'enseignement. Des voies et programmes alternatifs de grande qualité qui

encouragent les non-enseignants à entrer dans l'enseignement en milieu de carrière sont une option acceptable par les gouvernements et les syndicats d'enseignants, à condition qu'ils comprennent une formation suffisante et de grande qualité (voir ci-dessous).

SÉLECTION

La sélection pour la formation des enseignants doit prendre en compte à la fois les normes et la diversité. Des systèmes d'éducation performants se caractérisent souvent par des processus rigoureux et hautement sélectifs, comme par exemple au Canada et en Finlande⁴² – mais pour cela, l'enseignement doit également être une profession suffisamment attrayante. Le recrutement des enseignants doit au minimum être basé sur le mérite et les besoins du système éducatif, et pas sur les relations ni les politiques. Par exemple, jusqu'en 2009, 25 % du recrutement des enseignants au Sénégal se faisait par le « quota sécuritaire », qui était entièrement à la discrétion du ministère de l'Éducation. Les postes d'enseignants comblés grâce au quota sécuritaire étaient souvent offerts comme faveurs politiques, contrairement au système d'entrée compétitif par lequel d'autres enseignants étaient recrutés. Ceci signifiait que de nombreux enseignants n'étaient pas sélectionnés au mérite, dans un pays où les besoins importants d'éducation s'illustrèrent par le fait qu'à peine la moitié des jeunes âgés de 15 à 24 ans savent lire et écrire⁴³. Suite à une grande campagne de lobbying par la coalition sénégalaise des campagnes pour l'éducation, la COSYDEP, et par les syndicats d'enseignants, cette procédure a été abolie⁴⁴. Une situation similaire a été observée au Népal où les postes d'enseignants étaient vendus⁴⁵; un manque de transparence autour des normes, des processus et de la prise de décisions dans le recrutement des enseignants peut permettre à ces situations de perdure⁴⁶.

Il faut également faire attention à l'équilibre entre les sexes, ainsi qu'à la diversité et l'inclusivité du recrutement des enseignants, notamment en termes d'identité linguistique, ethnique, religieuse et régionale et de handicap. C'est une condition essentielle pour assurer une éducation de qualité pour tous les enfants, filles et garçons.

ENCADRÉ 5: LE RÔLE PRIMORDIAL DES ENSEIGNANTS DANS L'ÉDUCATION DES FILLES

Depuis un certain temps, les filles et les femmes sont susceptibles de se voir refuser leurs droits à l'éducation, et ce de façon disproportionnée. Cette tendance est frappante si l'on considère que presque deux tiers des 775 millions d'adultes analphabètes dans le monde sont des femmes. La priorité donnée à l'éducation des filles par de nombreux acteurs (gouvernements, société civile, partenaires internationaux) a permis de grandes avancées en ce qui concerne la scolarisation des filles en école élémentaire : les filles représentent maintenant 53 % des enfants qui ne vont pas à l'école élémentaire, par rapport à 60 % en 2000.

Ceci ne doit cependant pas masquer le chemin à parcourir pour atteindre une véritable égalité entre les sexes dans l'éducation. Les filles sont encore bien plus susceptibles d'abandonner l'école avant d'avoir terminé l'élémentaire, ont des expériences bien pires à l'école, souvent caractérisées par la violence, les abus et l'exploitation, et ont de maigres chances de poursuivre leurs études en deuxième et troisième cycles. Lors d'une étude de la CME en 2012 sur le sujet, en particulier en Amérique latine et en Asie du sud, plus d'un cinquième des filles en école secondaire ont exprimé un certain mécontentement de leur statut, et près de deux cinquièmes ont indiqué qu'on se moquait d'elles en tant que filles, bien plus que le nombre de garçons indiquant ce type de sentiments et de traitement. Dans l'Afrique subsaharienne, il y a un écart de 10 % entre les taux de suivi de l'école élémentaire par les filles et les garçons, et les filles ont 50 % de chances en plus d'aller dans le secondaire dans seulement 7 des 54 pays d'Afrique subsaharienne.

Comme pour tout aspect de l'éducation, les enseignants sont essentiels pour déterminer les expériences et résultats éducatifs des filles. Afin d'améliorer l'éducation des filles, il faut s'attaquer aux profils, aux conditions et à la préparation des enseignants.

Plus d'enseignantes : il est prouvé que le recrutement d'enseignantes supplémentaires est fortement lié à de meilleurs taux de scolarisation, de rétention et de réussite scolaire pour les filles. Les enseignantes peuvent être des modèles pour les filles et peuvent aider à fournir des environnements d'apprentissage de soutien et encourager la participation des filles. Cependant, la proportion d'enseignantes avoisine les 38 % seulement au niveau élémentaire dans les pays à faibles revenus, et les 25 % au niveau secondaire. Cette proportion est bien plus importante au niveau pré-élémentaire, où elle atteint 81 %.

De meilleures conditions de travail et des incitations pour les enseignants des régions éloignées : assurer que les enseignantes recrutées restent dans l'enseignement et enseignent aux filles les plus défavorisées exige de bonnes conditions de travail, des opportunités de perfectionnement professionnel, la sécurité de l'emploi et la promotion. L'élargissement des opportunités d'emploi pour les femmes dans l'enseignement et autres secteurs sociaux doit inclure l'amélioration du statut, de la formation et des conditions d'emploi des enseignants. Des études révèlent l'impact positif de ces mesures pour la réussite des filles à l'école et les résultats d'apprentissage. Il est particulièrement important que le recrutement d'enseignantes supplémentaires ne soit pas un prétexte de l'érosion du statut de l'enseignement.

Formation en égalité des sexes pour tous les enseignants : l'enquête de la CME indique que les stéréotypes de genre restent prédominants dans les écoles, en particulier en ce qui concerne les aptitudes des hommes et des femmes, les relations de pouvoir inégales, illustrées par exemple par le fait que les filles sont beaucoup plus susceptibles d'effectuer les tâches ménagères dans la classe. Ceci perpétue les inégalités entre les sexes au sein du système éducatif et de la société dans son ensemble. Un prochain rapport de Plan International, membre de la CME, présente d'autres preuves de l'importance de la formation sur les genres de tous les enseignants afin de veiller à ce que ces derniers aient de fortes attentes scolaires des filles, d'assurer leur participation égale dans les classes et d'assurer la sécurité et l'inclusion des classes pour tous. Il est en effet impératif que grâce à des mécanismes de formation et de responsabilisation, tous les enseignants, hommes et femmes, soient soutenus et encouragés pour fournir à tous les apprenants, quel que soit leur âge, leur sexe, leur ethnicité, leur caste, leur religion ou leur aptitude à apprendre, un environnement d'apprentissage inclusif et adapté aux enfants, qui réponde à tous les besoins. Des enseignants mieux formés, hommes ou femmes, sont plus susceptibles d'avoir la possibilité de créer un environnement d'apprentissage dans lequel les filles souhaitent exprimer leurs préoccupations par rapport aux obstacles auxquels elles sont confrontées.

Les ministères de l'éducation doivent traiter ces questions dans le cadre d'un examen par sexe des plans nationaux du secteur de l'éducation et élaborer des stratégies à long terme pour recruter, former, soutenir et rémunérer les enseignantes.

Les membres de la CME du monde entier mènent campagne pour de meilleures opportunités éducatives pour les filles, notamment grâce à la Semaine mondiale d'action 2011 sur le thème « Make it Right for Girls ». Plan International, membre de la CME, lancera sa campagne mondiale Because I Am A Girl fin 2012, qui vise à augmenter la proportion des filles qui suivent un minimum de neuf années d'études et bénéficient d'une expérience d'apprentissage de qualité dans les pays les plus pauvres du monde. Étant donné le rôle central des enseignants, la campagne appelle, entre autres, à une augmentation du nombre d'enseignantes qualifiées, soutenues, formées et correctement rémunérées.

Avec nos remerciements à Plan International, membre de la CME, pour ses contributions à ce texte.

Sources: CME (2012), Discriminations liées au genre dans l'éducation : violation des droits des femmes et des filles, un rapport soumis au Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes (CEDAW) ; Plan International (à venir en 2012) Because I am a Girl: Learning for Life ; CME et RESULTS Educational Fund (2011) Make it Right: ending the crisis in girls' education ; C. Postles (2012) Girl Friendly Teaching: Investigating the classroom practices that promote girls' learning, Plan UK : Londres.

FORMATION DES ENSEIGNANTS: DES QUALIFICATIONS PROFESSIONNELLES POUR UN PERSONNEL PROFESSIONNEL

Les éléments sur l'importance des enseignants de grande qualité prouvent que la clé d'une éducation de qualité réside dans des enseignants qualifiés, bien préparés et bien soutenus. Les stratégies basées sur des enseignants non qualifiés, souvent appelés des « para-enseignants », ou ceux ayant bénéficié d'une formation minimum et recrutés sur des contrats à court terme, n'ont pas réussi à offrir l'éducation à laquelle les enfants ont droit. Au contraire, elles ont souvent mené à des discriminations à l'égard des enfants pauvres, étant donné que les enseignants sous-qualifiés sont souvent employés dans les zones rurales et plus pauvres, entraînant une division extrême de la qualité de l'éducation. La formation des enseignants est cruciale, non seulement pour améliorer les chances d'apprendre des enfants, mais également pour développer des compétences et des comportements chez les enseignants qui peuvent promouvoir la diversité, prévenir la violence et favoriser le bien-être des enfants.

L'emploi d'enseignants non qualifiés a souvent été utilisé comme stratégie à la place d'un investissement accru (les enseignants non qualifiés coûtent moins cher) ou d'une réforme du système éducatif (les enseignants non qualifiés sont employés en contrat à court terme, ce qui les tient à l'écart du système traditionnel de gestion des enseignants)⁴⁷. En Guinée par exemple, le gouvernement a tenté de favoriser l'accès à l'éducation primaire sans augmenter l'investissement en recrutant des enseignants non qualifiés sous contrat à durée déterminée, payés environ un tiers du salaire des enseignants qualifiés. Pourtant, suite aux préoccupations sur l'impact de cette politique sur le moral des enseignants et la qualité de l'éducation (deux éléments étroitement liés), c'est maintenant l'inverse⁴⁸. En Inde, le forum sur le droit à l'éducation rapporte des chiffres officiels indiquant que 21 % des enseignants en 2010-2011 n'étaient pas formés professionnellement : au total, plus de 670 000 enseignants n'avaient pas les qualifications minimales requises par la loi sur le droit à l'éducation⁴⁹.

Ces stratégies ont souvent été encouragées par la Banque mondiale et d'autres acteurs internationaux. Le Mali, par exemple, où presque tous les établissements de formation des enseignants ont fermé suite à des politiques d'ajustement structurel de la Banque mondiale dans les années 1980 et 1990, a commencé à employer tous les enseignants

sous contrat, avec peu ou pas de formation. Les recrues étaient admises avec un très faible niveau d'études (à peine 1 enseignant d'école élémentaire malien sur 10 a suivi des études secondaires) et bénéficiaient d'une préparation minimale. Même si de nouveaux établissements de formation des enseignants ont maintenant ouvert leurs portes, la moitié des enseignants d'école élémentaire au Mali n'ont aujourd'hui aucune formation, et un quart d'entre eux ont été recrutés via une « stratégie accélérée » de formation des enseignants pendant 90 jours (6 mois maintenant)⁵⁰. Le Mali est l'un des pays régulièrement cités comme ayant les pires résultats d'apprentissage⁵¹. Les conseillers de la Banque mondiale au Mali admettaient que la stratégie de recrutement d'enseignants non qualifiés ne fonctionnait pas, mais déclaraient qu'il n'existait aucune alternative⁵². Mais la création de systèmes qui garantissent presque une éducation de mauvaise qualité ne devrait jamais être une option : même dans les pays les plus pauvres, il doit toujours y avoir l'alternative d'un soutien de donateurs plus important pour des programmes plus ambitieux. En effet, si nous prenons au sérieux l'Éducation pour tous, il ne devrait pas y avoir d'alternative à cela.

FORMATION INITIALE

Toutes les futures recrues de l'enseignement doivent bénéficier d'une formation préalable de grande qualité à un niveau supérieur. Comme le décrit le projet PISA de l'OCDE, il faut « une formation des enseignants qui aide les enseignants à être source d'innovation et de recherche dans l'éducation, pas simplement des fonctionnaires qui suivent un programme »⁵³. Il y a deux aspects importants à cela : le niveau de formation et la qualité de la formation. Les deux aspects peuvent varier considérablement entre et au sein des pays.

De nombreux pays ont toujours des normes basses d'entrée, en particulier aux niveaux inférieurs du système éducatif, ou permettent un certain nombre d'autres moyens de se former, dont certains demandent des niveaux d'études inférieurs à d'autres pour la pré-formation, sans système rigoureux pour assurer la qualité⁵⁴. Dans de nombreux pays africains, par exemple, il suffit, pour bénéficier d'une formation pour enseignants, ou même pour enseigner, d'un certificat de suivi d'une éducation de base (premier cycle de l'enseignement secondaire) ou même élémentaire. Ceci signifie que la formation des enseignants équivaut au niveau d'éducation secondaire, la conséquence étant que dans un certain nombre de pays, la formation finit par se concentrer sur l'éducation générale, et pas sur la pédagogie ni les compétences d'enseignement⁵⁵.

Dans l'idéal, l'ensemble de la formation doit être à un niveau supérieur, à savoir, au moins au niveau post-secondaire. Dans certains pays, ceci représente un défi plus important que dans d'autres. Mais les gouvernements peuvent, en attendant, favoriser l'élévation du niveau de formation en faisant passer à au moins un niveau au-dessus (tel que défini par la CITE, la Classification internationale type de l'éducation) la majorité de ses admissions dans la formation des enseignants. En d'autres termes, les programmes de formation des enseignants qui acceptent principalement des candidats dont le niveau d'études correspond à l'école élémentaire doivent commencer à réserver de plus en plus de place dans leurs admissions aux diplômés du collège ; les programmes comptant majoritairement des diplômés du collège doivent passer au niveau lycée, et enfin post-secondaire. Ceci correspond à un mouvement de développement des études secondaires, et en acceptant les stagiaires avec un niveau supérieur d'éducation de base, les programmes de formation des enseignants pourront passer plus de temps à aider les futurs enseignants à maîtriser leurs disciplines, affûter leur pratique et élaborer leurs méthodes. (Les enseignants déjà en poste qui n'ont pas ces niveaux doivent bénéficier d'un soutien pour se mettre à niveau ; voir ci-dessous.)

De plus, la qualité de la formation des enseignants est cruciale, et bien souvent, doit s'améliorer. La formation doit être suffisamment longue pour permettre aux stagiaires d'acquérir les compétences, connaissances et aptitudes

essentielles liées au contenu et à la pratique de l'enseignement. Elle doit être liée aux programmes et à la dernière interprétation de la pédagogie. C'est souvent loin d'être le cas : au Mali, par exemple, le petit nombre d'enseignants qui passent par des établissements de formation d'enseignants officiels, en théorie, le niveau de formation le plus avancé, n'est pas formé en compétences clés, ni même dans les langues requises par le programme actuel d'école élémentaire. La plupart ne maîtrisent pas le programme ni les manuels utilisés dans les écoles (qui auraient souvent besoin d'améliorations)⁵⁶. Dans le Timor-Oriental post-indépendance, où le portugais a été adopté comme langue d'instruction bien qu'il soit parlé par une minorité de la population, la formation des enseignants est souvent axée sur les compétences linguistiques portugaises plus que sur la pédagogie : les écoles ont été fermées temporairement, parfois jusqu'à quatre mois, pour que les enseignants qui parlaient peu ou pas le portugais soient en mesure de travailler en portugais⁵⁷. En Inde, une formation de faible qualité s'illustre par la petite proportion de candidats qui réussissent le test national d'éligibilité des enseignants, en dessous de 10 % dans certains états⁵⁸.

La formation des enseignants doit être conçue de façon à fournir les connaissances, les compétences et la compréhension essentielles à l'enseignement (l'ensemble des compétences clés pour les enseignants) et doit inclure une expérience pratique en classe. Les éléments minimum de cette formation sont exposés dans l'encadré en face.

ENCADRÉ 6: FORMATION ET COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS

La formation des enseignants doit être basée sur une compréhension des compétences clés des enseignants, notamment les connaissances, les compétences d'enseignement et les attitudes. La formation doit par conséquent, au minimum, inclure une formation aux disciplines qui seront enseignées, aux méthodes pédagogiques, y compris la « discipline positive » et au diagnostic des besoins des élèves pour déterminer le meilleur moyen d'enseigner: il s'agit des compétences qui caractérisent des enseignants de grande qualité et améliorent les résultats d'apprentissage. Elle doit également inclure une formation aux droits de l'enfant, à la sensibilité des genres et au respect de la diversité. Ceci est particulièrement important en cas d'inégalité marquée; la compréhension par l'enseignant du genre et de la diversité est essentielle pour assurer un traitement respectueux et équitable pour tous les enfants et faire avancer les objectifs sociaux. Les rôles des enseignants englobent bien plus que la transmission de connaissances à des individus. En outre, les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire ont des besoins de formation spécifiques, qui doivent, en plus des connaissances de disciplines spécifiques, traiter des questions qui mènent à l'abandon de l'école par les enfants. Ceci inclurait une formation pour les enseignants sur les droits en matière de santé sexuelle et procréatrice et le mariage des enfants.

La formation des enseignants doit s'aligner sur ce qui est attendu dans la classe, en rapport avec le programme suivi. Les meilleurs programmes de formation des enseignants comprennent un élément pratique, basé sur la classe, où les enseignants stagiaires passent de l'observation à des niveaux de plus en plus importants de responsabilité pour l'enseignement et la gestion de la classe. Ceci ne veut pas dire qu'il faille plonger les stagiaires dans des classes sans supervision: les enseignants en formation ne doivent jamais être formés aux dépens des élèves.

Les normes de la formation des enseignants doivent être claires. Les gouvernements doivent collaborer avec les enseignants, de préférence par l'intermédiaire de corps professionnels tels que les Conseils des enseignants, afin d'établir des normes nationales qui, si nécessaire, permettent d'augmenter le niveau et la qualité de la formation et sont appliquées de façon cohérente à l'ensemble du cycle du perfectionnement et de la gestion des enseignants. Il ne suffit pas de définir ces normes, une stratégie de communication doit également être en place pour veiller à ce qu'elles soient connues et comprises des enseignants: une étude récente de l'IE et d'Oxfam a révélé que très peu d'enseignants avaient vu des normes.

MISE À NIVEAU DES ENSEIGNANTS NON QUALIFIÉS

Au vu du problème des enseignants non qualifiés défini ci-dessus, une attention particulière doit être portée à la mise à niveau des compétences et qualifications professionnelles des enseignants non ou sous-qualifiés, notamment ceux qui enseignent dans des écoles communautaires : ces enseignants doivent toujours avoir l'opportunité de mettre leurs compétences à niveau au niveau professionnel, à condition de respecter les exigences minimales. Ils doivent avoir accès à des cours d'éducation de qualité et à un mentorat et un soutien au niveau scolaire, pour être certifiés et intégrés dans le personnel enseignant professionnel. Il peut être envisageable de fournir une partie de cette formation à distance, à condition qu'elle soit complétée par une formation en face à face, par exemple pendant les vacances scolaires. Des études de l'IE et un programme pilote, dans le cadre duquel l'IE et Oxfam travaillent avec les ministères de l'éducation, les syndicats d'enseignants, les établissements de formation des enseignants et d'autres en Ouganda et au Mali, sont riches d'enseignement sur la mise à niveau des programmes pour les enseignants sous-qualifiés. Ce peut être un moyen très efficace d'améliorer la compétence des enseignants et d'élever les normes, ce qui est particulièrement réussi en cas d'engagement fort et actif des mentors, notamment les mentors et enseignants engagés dans la conception du programme⁵⁹.

PERFECTIONNEMENT CONTINU DES ENSEIGNANTS

Au-delà des programmes de mise à niveau, tous les enseignants et chefs d'établissements doivent avoir accès à des cours de perfectionnement professionnel de qualité et à une formation en cours d'emploi. Ceci est crucial, à la fois pour assurer la qualité de l'enseignement et pour maintenir l'engagement des enseignants, contribuant ainsi à leur maintien. Ces programmes de formation sont souvent présents, mais de mauvaise qualité, ou exceptionnels, pour répondre aux besoins immédiats plutôt que d'entrer dans un cadre de développement structuré. Certains programmes sont élaborés sous forme de listes, plutôt que d'être adaptés aux besoins des enseignants, sans parler d'être conçus par (ou au moins avec) des enseignants. Certains sont créés de façon improvisée par des donateurs et partenaires en dehors des systèmes nationaux, sans réelle durabilité ni liens vers les besoins de formation initiale ou de perfectionnement professionnel⁶⁰.

Les pays disposant de systèmes éducatifs très performants sont plus susceptibles d'utiliser une approche de communautés de pratique, qui implique des programmes continus, des possibilités de suivi et de réflexion après une formation spécifique. À Cuba, par exemple, le « colectivo pedagógico », un système dans lequel les enseignants de la même discipline se rencontrent souvent pour apprendre les

uns des autres et travailler ensemble à l'élaboration de supports, de méthodes et de programmes, est un élément central du maintien et de l'amélioration des normes d'enseignement et d'apprentissage⁶¹. La formation en cours d'emploi doit également être conçue avec les structures de perfectionnement professionnel, et les principaux et inspecteurs des écoles doivent avoir la responsabilité d'assurer le perfectionnement et le mentorat des enseignants.

Tout ceci exige évidemment un investissement dans l'architecture de la formation : les formateurs, les établissements et les programmes. Le gouvernement doit prendre la responsabilité d'assurer la disponibilité, la qualité et le contenu de la formation des enseignants : une prolifération de formations privées n'aidera en rien. C'est un immense défi, que les donateurs et autres partenaires doivent soutenir : en Afrique de l'ouest, de l'est et centrale, par exemple, l'UNESCO travaille avec les gouvernements à l'établissement d'un groupe de travail sur les qualifications des enseignants⁶². En Ouganda et au Mali, l'IE et Oxfam travaillent avec le gouvernement à l'élaboration d'un cadre de travail pour la mise à niveau des enseignants sous-qualifiés dans les écoles communautaires⁶³. Assurer une formation de grande qualité et l'ouverture à un personnel enseignant diversifié signifie également investir dans des établissements de formation dans les zones rurales et urbaines.

RÉMUNÉRATION ET CONDITIONS

La réalité de la rémunération pour la plupart des enseignants des pays à revenus faibles et intermédiaires est qu'elle est dérisoire, tardive et inaccessible. On observe partout dans le monde que les normes de rémunération des enseignants sont essentielles pour la rétention et la qualité. Le rapport mondial 2005 de suivi sur l'ÉPT, par exemple, a révélé que « des salaires plus élevés dans [les] 58 pays pris en exemple étaient associés à une augmentation significative des résultats aux tests »⁶⁴. Plusieurs études ont montré l'impact désastreux d'une faible rémunération, qui détruit la motivation des enseignants, leur capacité à enseigner et leur volonté à rester dans l'enseignement⁶⁵.

Pourtant, les réalités des niveaux de rémunération des enseignants peuvent choquer. Un article de 2010 sur les indicateurs de développement en Afrique par la Banque mondiale⁶⁶ accuse non pas les systèmes qui ne réussissent ni aux élèves ni aux enseignants, mais les enseignants eux-mêmes d'être la cause de mauvaises normes d'éducation ; l'article parle des enseignants comme faisant partie d'un réseau de « corruption silencieuse » et « d'initiés » profitant du système aux dépens des populations pauvres. Ceci déforme complètement la réalité qui veut que dans bien trop de pays, les enseignants sont eux-mêmes pauvres. Au



Niger, par exemple, les enseignants recrutés sous contrat à durée déterminée (qui représentent 82 % de l'effectif) gagnent seulement 125 \$ par mois, juste assez pour subvenir aux besoins d'un couple sans enfant à raison de 2 \$ par jour, bien que ce soit une amélioration par rapport aux salaires précédents de 70 \$ par mois⁶⁷. Au Liban, la rémunération des enseignants n'a pas augmenté depuis 10 ans, malgré une inflation de 100 % sur cette période, ce qui signifie que la valeur des salaires des enseignants a été divisée par deux. Le gouvernement accepte aujourd'hui seulement de remédier à la situation à cause des manifestations organisées par les syndicats d'enseignants⁶⁸. Le rapport de résultats 2012 sur le partenariat mondial pour l'éducation a révélé que la pauvreté des enseignants était l'une des contraintes majeures pesant sur l'éducation de qualité, en précisant que les enseignants sont souvent incapables de payer même pour leurs besoins fondamentaux⁶⁹. Si les enseignants ne sont pas payés (et souvent pas qualifiés), l'impact est négatif pour l'éducation et les familles qui essaient d'éduquer leurs enfants : les enseignants peuvent être plus susceptibles de travailler ailleurs ou de chercher à obtenir des fonds supplémentaires auprès des familles des élèves.

Le problème de la rémunération étant établie beaucoup trop bas, ou stagnante en comparaison à d'autres salaires et prix, est aggravé par le fait que les enseignants du monde entier ne sont pas payés en totalité ni à l'heure. Ceci entraîne inévitablement des grèves, de l'absentéisme, une démoralisation et le départ d'enseignants ; le plus étonnant est peut-être le nombre d'enseignants qui restent en poste sans même être payés. De fin 2011 à août 2012, par exemple, les services d'éducation du Ghana ont effectué des paiements à l'attention de jusqu'à 36 000 enseignants dont le salaire était en arriéré, parfois datant de plus de deux ans ; ce chiffre comprenait 15 000 enseignants nouvellement recrutés en 2010, qui n'avaient pas encore été correctement payés depuis leur prise de poste⁷⁰. Au Népal en 2012, les enseignants recrutés dans le cadre du mécanisme « Per Child Funding » se sont mis en grève après des mois d'absence de rémunération⁷¹. D'autres études⁷² montrent que les enseignants ont subi des retards de paie à répétition, de quelques jours, semaines ou mois. Les enseignants sous contrat à durée déterminée ont souvent une rémunération et des conditions bien pires que les enseignants fonctionnaires, même lorsqu'ils ont le même niveau d'étude et les mêmes qualifications, ce qui aggrave la démotivation.

En outre, les enseignants ont souvent accès à leur paie uniquement s'ils se déplacent vers les capitales de district ou de province, ou même les capitales nationales, ce qui les oblige à s'absenter⁷³.

Des expériences de paiement des enseignants par téléphone mobile, par exemple (à l'aide des réseaux de paiement mobile à grande ampleur déjà en place en Afrique de l'est et ailleurs), peuvent aider à réduire une partie des problèmes logistiques, même si le niveau de rémunération reste un problème.

BCependant, alors que les normes globales de rémunération sont cruciales et affectent le recrutement, le maintien en poste et le statut et l'estime de soi des enseignants, rien ne prouve que l'utilisation de récompenses et de sanctions salariales (« rémunération au mérite ») est efficace pour améliorer la performance des enseignants. Une étude de l'OCDE, par exemple, n'a révélé aucune relation systématique entre des systèmes de rémunération basés sur la performance et les résultats des élèves en général⁷⁴, alors que le rapport mondial de suivi sur l'ÉPT cite un exemple isolé du succès de la rémunération au mérite, ainsi que d'autres exemples de son échec, et avertit des « effets pervers » de ces schémas, notamment l'encouragement des enseignants et des écoles à manipuler les résultats d'examen, ce qui rend la réelle réussite des élèves encore plus difficile à juger⁷⁵. Pourtant, malgré ces avertissements et le manque de preuves de la valeur de ces schémas, ils restent promus, notamment par les conseillers de la Banque mondiale via le programme SABER (Système d'Évaluation et d'Analyse Comparative des Résultats de l'Éducation). Les gouvernements doivent savoir que ce sont des schémas potentiellement coûteux et compliqués qui, loin de garantir des améliorations, peuvent introduire de graves déformations dans les systèmes éducatifs.

La rémunération peut être utilisée pour récompenser des normes supérieures de formation ou pour encourager les enseignants à travailler dans des régions éloignées ou mal desservies. Un projet pilote en Gambie, qui offrait aux enseignants des régions éloignées une augmentation du salaire de base allant jusqu'à 40 %, a réussi à attirer des enseignants dans ces régions⁷⁶. Mais ceci ne doit pas être utilisé comme système personnalisé de punition et de récompense. Surtout, si l'enseignement doit être la profession au statut élevé et à l'attrait certain nécessaire à une éducation de grande qualité, les enseignants doivent être payés et traités en professionnels. Ceci signifie définir des niveaux de rémunération, déterminés selon les normes du travail internationales et via des mécanismes nationaux existants pour le dialogue social et les conventions collectives, qui permettent aux enseignants d'avoir un niveau de vie décent, afin d'attirer, de conserver et de motiver de très bons candidats. Les salaires et conditions de travail des enseignants ne doivent pas être en-deçà de ceux des professionnels aux qualifications comparables dans les secteurs public



et privé. La situation actuelle de pauvreté des enseignants dans de nombreux pays est loin de ces idéaux.

SUPERVISION ET ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS

Une tendance de plus en plus forte est celle qui voit les enseignants comme des employés de service de bas niveau, qui doivent respecter les instructions, suivre un programme et administrer des tests, en étant classés et évalués selon les résultats des tests et récompensés ou sanctionnés en conséquence. Cette approche semble supposer que l'enseignement se réduit à une formule ou un script, facilement évalué, et assuré par des travailleurs à faibles compétences qui sont motivés par de très petites carottes et de gros bâtons en termes de rémunération et de sécurité de l'emploi. Ceci mène à une approche de la supervision, du contrôle et de l'évaluation des enseignants qui implique un enseignement basé sur les tests, une rémunération (déjà très basse) qui varie selon les résultats aux tests des élèves et des enseignants contrôlés par des caméras dans les classes.

Le problème est que rien ne prouve qu'une telle approche produit, ou pourrait produire un jour, une éducation de qualité. Recruter des travailleurs à faibles compétences, non qualifiés et mal payés, les évaluer selon une liste de contrôle et les encourager à « préparer les élèves à l'examen » ne doit jamais être une alternative acceptable à des éducateurs professionnels, bien préparés et motivés, disposant des outils, connaissances et compétences nécessaires pour élaborer un programme basé sur les besoins des apprenants. Pourtant, dans des pays comme l'Équateur, ces approches sont mises en place, malgré les préoccupations du public. Les systèmes éducatifs très performants reposent non pas sur des sanctions et une évaluation à enjeux importants via des tests standardisés, mais sur une haute estime de la profession enseignante et un investissement dans la formation et le perfectionnement des enseignants, comme l'indiquent constamment les études réalisées pour le Rapport mondial de suivi pour l'ÉPT, l'OCDE et d'autres⁷⁷. Pourquoi les pays à revenus faibles et intermédiaires devraient-ils se contenter de moins?

RESPONSABILITÉ ET ENGAGEMENT DES ENSEIGNANTS ET CONSEILS D'ENSEIGNANTS

Les enseignants doivent rendre des comptes à leurs élèves, parents et communautés locales, et les communautés et les enseignants doivent travailler ensemble dans leur quête visant à offrir une éducation publique de grande qualité. Les enseignants doivent faire partie des comités de

gestion scolaires, ainsi que les parents et les élèves. Une formation et un soutien spécifiques peuvent être nécessaires pour aider les enseignants et les communautés à travailler ensemble, en particulier lorsque les enseignants ne viennent pas de la communauté, ou lorsque les membres de la communauté sont largement analphabètes, sans expérience en éducation. En rendant des comptes à la communauté au travers de ces comités, les enseignants doivent être recrutés et déployés via des processus transparents, cohérents, déterminés au niveau national, pour éviter tout parti pris et conflit d'intérêt.

Une clarification des relations et des processus peut également aider à libérer la pression sur les enseignants par rapport aux communautés locales, pour qu'ils agissent parfois presque comme des travailleurs sociaux. Les systèmes comme de meilleurs systèmes d'indication de la violence, et de meilleurs liens avec les services locaux, peuvent aider les enseignants à faire partie d'un réseau de services, sans les forcer à prendre des responsabilités seuls.

Le statut et l'engagement des enseignants au niveau national doivent également être traités. Les enseignants doivent établir et appliquer leurs normes et leur éthique professionnelles, par exemple via des Conseils d'enseignants, tout comme les médecins, avocats, comptables et autres qui ont des ordres professionnels. De plus, les enseignants doivent participer à l'élaboration, la planification et le contrôle des politiques du secteur de l'éducation : actuellement, les syndicats d'enseignants sont membres des groupes dans lesquels le gouvernement et ses partenaires discutent et examinent le secteur éducatif (souvent appelés Groupes d'éducation locaux) dans très peu de pays, ce qui indique que leur contribution à la planification de l'éducation est moins valorisée que celle des agences donatrices.

PRÉSENCE ET ABSENCE DES ENSEIGNANTS

Évidemment, l'hypothèse que tous les enseignants doivent être présents dans la classe est implicite à toute cette discussion sur les caractéristiques nécessaires et la gestion des enseignants. Une grande partie de la discussion sur la profession enseignante est axée non seulement sur la façon de perfectionner au mieux les enseignants, car c'est la donnée cruciale de l'amélioration des résultats d'apprentissage et de la qualité de l'éducation, mais plutôt d'accuser les enseignants d'être absents de leur classe, sans étudier les causes structurelles de cette absence. Certaines études approfondies en Inde et ailleurs ont contribué à une image d'enseignants souvent absents, bien que d'autres preuves remettent en question la portée de cette question⁷⁸.

Si nous voulons veiller à ce que les enfants aient accès à l'éducation, la réponse clé à l'absence des enseignants ne doit pas consister à accuser les enseignants, mais à étudier les raisons de cette absence, autorisée ou non, et à élaborer des solutions adaptées. Les approches de la supervision et des sanctions décrites ne sont pas basées sur l'étude des raisons pour lesquelles les enseignants peuvent ne pas être présents. Des études réalisées par différents acteurs (syndicats, organisations de la société civile, agences de l'ONU et universitaires indépendants) indiquent souvent que les conditions de travail, y compris, mais sans s'y limiter, la rémunération, et leur impact sur le moral, le statut, sont très importantes, au même titre que les obligations professionnelles en dehors de l'école, la maladie et les politiques courantes du gouvernement, par exemple demander aux enseignants d'aller dans les capitales régionales ou nationales pour collecter leur salaire, ce qui devient encore plus problématique en cas de retard de paie⁷⁹. Les preuves citées ci-dessus sur la faible rémunération des enseignants sont par conséquent très intéressantes pour cette discussion. Une étude commandée par le ministère britannique du développement international (DFID) au Pérou, par exemple, a révélé que les causes de l'absentéisme étaient les mauvaises conditions de travail, l'insécurité de l'emploi illustrée par la forme d'enseignement sous contrat et les difficultés des enseignants qui travaillent dans des régions éloignées sans liens personnels ni familiaux ; l'étude a également démontré qu'un contrôle accru des enseignants n'avait aucun impact⁸⁰. Une étude de l'IE en Zambie en 2007 a montré que la maladie, en particulier liée au VIH et au SIDA, jouait un rôle important, mais a également souligné l'impact

de la rémunération et des problèmes financiers. Les enseignants du rural, payés 200 \$ par mois au niveau élémentaire, devaient se rendre dans la ville la plus proche pour collecter leur paie, où ils découvraient parfois que leur paie n'avait pas encore été traitée. Souvent, ils ne bénéficiaient d'aucune aide financière pour payer un hébergement ou le transport pour retourner à l'école et attendre leur paie.

Ces résultats donnent donc d'autres raisons, non seulement pour traiter l'enseignement comme une profession, mais également pour traiter les enseignants en professionnels. Les facteurs qui entravent le statut et la motivation des enseignants, à savoir une rémunération faible, de mauvaises conditions de travail, une mauvaise formation et de faibles exigences d'entrée, contribuent également aux absences. En outre, les preuves suggèrent que s'attaquer à l'absence des enseignants exige également une forte direction d'établissement et des liens entre les enseignants et les communautés, par exemple grâce à l'engagement dans la direction des écoles et la planification communautaire. Ces propositions s'alignent parfaitement sur les conclusions du rapport RMS 2005 sur l'ÉPT, à savoir que « une haute estime de la profession enseignante » est une qualité essentielle des systèmes très performants, et elle est caractérisée par de solides possibilités de formation et d'apprentissage pour les enseignants⁸¹.

La CME et l'IE appellent à un diagnostic clair des causes de l'absence des enseignants, et des solutions directes. Ce diagnostic doit prendre en compte les niveaux et mécanismes de rémunération, l'hébergement des enseignants, les liens entre les enseignants et les communautés, ainsi que les médicaments antirétroviraux et les services de soutien pour les enseignants qui vivent avec le VIH et le SIDA.

En même temps, une attention au moins égale doit être portée aux autres formes d'absence qui nuisent au système éducatif : l'absence de volonté politique pour gérer et réformer le système, afin d'assurer un nombre suffisant d'enseignants, d'investir dans la formation des enseignants et de rémunérer correctement les enseignants, est sans doute bien plus nuisible à l'éducation et l'apprentissage sur le long terme.



« Aucune éducation n'est possible sans un nombre adéquat d'enseignants qualifiés et motivés. Les enseignants sont la clé d'un apprentissage et d'une éducation riches. »

Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'ÉPT

En Décembre 2008, le Groupe de haut niveau sur l'Éducation pour tous (ÉPTA), un groupe de 30 ministres de l'éducation et de la coopération internationale, chargé du maintien d'une dynamique politique visant à atteindre les objectifs de l'ÉPT définis dans le cadre d'action de Dakar, a tenu sa réunion annuelle à Oslo. En reconnaissant que la scolarisation élémentaire largement augmenté n'avait pas amélioré le recrutement ni la formation des enseignants, et que ceci entraînait un manque considérable de qualité de l'éducation, la réunion a donné lieu à un certain nombre de résolutions et de recommandations visant à combler le déficit d'enseignants.

La déclaration d'Oslo comprenait des recommandations aux gouvernements nationaux visant à « planifier leurs besoins à court et moyen terme en matière de recrutement, de déploiement, de formation et de maintien en poste des enseignants ». L'appel est également lancé aux partenaires du développement, les donateurs bilatéraux et multilatéraux et autres partenaires institutionnels et privés, à soutenir ces efforts nationaux pour combler le manque d'enseignants « et fournir un soutien prévisible pour couvrir les coûts associés ».

Une équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'ÉPT a été créée, initiative spécifique endossée par la déclaration d'Oslo, et représente la seule plate-forme internationale dédiée au traitement du manque d'enseignants afin d'atteindre les objectifs de l'ÉPT. L'équipe spéciale a identifié trois défis majeurs pour que les pays s'attaquent au déficit d'enseignants et a organisé son travail autour d'eux:

- les manques de politiques, liés à l'élaboration ou au renforcement des politiques, des stratégies et de la planification;
- les manques de capacité, liés à la capacité à collecter, gérer et utiliser les données pour l'élaboration de politiques, la mise en place des politiques et le contrôle et la capacité à planifier et gérer le personnel enseignant;
- les manques de financement, liés au « besoin non satisfait d'augmentation des dépenses par rapport aux enseignants au niveau national » et au besoin d'un financement considérablement accru de la part des partenaires internationaux pour les coûts récurrents visant à assurer que chaque pays dispose de suffisamment d'enseignants pour l'ÉPT.

Le secrétariat de l'équipe spéciale fournit un soutien direct aux gouvernements par rapport à ces domaines, notamment en établissant des équipes de haut niveau sur place sur les questions des enseignants : jusque là, il travaille avec huit pays africains. Il réalise et collabore également sur des études d'utilisation pratique pour les gouvernements qui tentent de combler le déficit d'enseignants et organise des dialogues de politique internationale pour soutenir la collaboration, donner une orientation et dynamiser l'élan sur les questions cruciales des enseignants pour l'ÉPT.

L'équipe spéciale compte plus de 70 membres, dont des gouvernements, des organisations de la société civile, des agences des Nations Unies et des ONG internationales. Elle est accueillie par l'UNESCO et dispose d'un comité de direction qui comprend des gouvernements de différentes régions, des représentants des donateurs, des organisations intergouvernementales internationales et régionales et des ONG/organisations de la société civile internationales. L'IE occupe l'un des sièges de la société civile et représente les enseignants, et la CME et VSO se partagent l'autre et représentent d'autres groupes et ONG de la société civile.

Source: <http://www.teachersforefa.unesco.org>

VALORISER ET INVESTIR DANS LES ENSEIGNANTS

Il ne fait aucun doute qu'un système éducatif est une réussite ou un échec de par la qualité de ses enseignants. Pour qu'un système garantisse l'apprentissage et le développement de compétences chez tous les enfants, jeunes et adultes apprenants, il doit disposer de suffisamment d'enseignants de qualité. Ces enseignants doivent avoir une formation initiale de grande qualité, bénéficier d'un perfectionnement professionnel continu, percevoir une rémunération qui reconnaît leur statut professionnel et qui est versée à l'heure, bénéficier d'une évaluation qui contribue à leur perfectionnement et avoir des responsabilités dans l'école et la communauté. Ceci signifie que les gouvernements, avec l'appui de la société civile et d'autres partenaires, doivent élaborer et mettre en place des politiques complètes pour les enseignants, en traitant les questions de formation, de recrutement, de déploiement, d'entrée dans la profession, de perfectionnement professionnel continu, de soutien, de salaires, d'incitations et de conditions de travail. Ces politiques doivent être

élaborées et mises en place en consultation avec les organisations d'enseignants et les enseignants, tel que stipulé dans la Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966).

L'idée que les systèmes éducatifs des pays à revenus faibles et intermédiaires puissent survivre sans investir dans les enseignants, et que l'enseignement est une violation des droits de l'homme, cherche à refuser aux enfants, aux jeunes et aux adultes des pays en voie de développement les mêmes opportunités que ceux des pays développés. Cette idée indique une pauvreté d'ambition qui suggère que les leçons tirées des systèmes éducatifs très performants ne sont pas valables, que les enseignants non formés et non qualifiés suffisent à l'Inde, le Sénégal ou le Mozambique, même s'ils ne sont pas assez bien pour la Finlande ou le Canada. Mais les enfants d'Inde, du Sénégal et du Mozambique ont les mêmes droits, et leurs parents les mêmes aspirations. Si nous croyons véritablement à une éducation de qualité pour chaque élève, cet investissement dans les enseignants est nécessaire.

4. FINANCEMENT

Le recrutement et le développement d'un personnel enseignant professionnel, avec les compétences et le soutien nécessaires pour offrir une éducation de qualité, ne sont pas possibles sans le bon financement, qui oblige à s'attacher aux éléments suivants:

- un engagement financier du gouvernement à la mesure de l'ampleur du problème, avec une répartition équitable des ressources;
- un soutien accru et mieux adapté des donateurs;
- un cadre macroéconomique qui ne limite pas l'investissement dans les enseignants;
- une budgétisation et des dépenses transparentes et responsables, pour que les citoyens puissent demander des comptes aux gouvernements.

DÉPENSES DES GOUVERNEMENTS NATIONAUX

Le degré d'investissement des gouvernements dans les enseignants pour l'éducation de base (pré-élémentaire, élémentaire et de premier cycle de l'enseignement secondaire), en termes de quantité et de bien-fondé, dépend de différents facteurs: leur engagement global à investir dans l'éducation, dans l'éducation de base et, en particulier, dans les enseignants ; les ressources à leur disposition et la liberté de les exploiter ; et la pertinence, l'équité et l'efficacité de ces dépenses.

Sur la première question, l'engagement, les niveaux moyens d'investissement indiquent que les gouvernements des pays à revenus faibles et intermédiaires donnent en général la priorité à l'éducation, et en particulier à l'éducation de base (pré-élémentaire, élémentaire et collège) dans les budgets nationaux. L'éducation est généralement la ligne de dépense la plus importante des budgets nationaux et de nombreux gouvernements dépensent près des 6 % du PIB recommandés. Les données de l'ISU indiquent qu'en moyenne, les pays à revenus faibles et intermédiaires, tranche inférieure consacrent 16 % de leurs budgets totaux nationaux à l'éducation dans l'ensemble, et un peu moins de 11 % à l'éducation de base. Si nous

observons simplement les pays à faibles revenus, la moyenne pour l'ensemble de l'éducation passe à 17% et à un peu moins de 12% pour l'éducation de base⁸². Les gouvernements doivent consacrer un minimum de 20% de leurs budgets à l'éducation, et au moins la moitié (un minimum de 10 à 12% des budgets généraux) doit aller à l'éducation de base, même si les besoins sont parfois bien plus importants.

Évidemment, les dépenses en enseignants pour l'éducation de base ne font pas toutes parties du budget pour l'éducation de base: une formation préalable en établissement de formation des enseignants, par exemple, fera partie de la formation tertiaire et professionnelle, et doit en représenter une proportion importante. Mais le besoin essentiel d'augmenter le nombre, le statut professionnel et le perfectionnement continu en cours d'emploi des enseignants en éducation de base signifie qu'un investissement important dans l'éducation de base est primordial.

Les moyennes masquent certains écarts : la Tanzanie, par exemple, indique dépenser plus de 20 % de son budget gouvernemental total en éducation de base, et le Burkina Faso, le Mozambique, le Burundi, la Gambie, le Belize, le Vanuatu et le Mexique indiquent tous dépenser plus de 14 %. À l'autre extrémité du spectre, la République démocratique du Congo, Sri Lanka, la Géorgie, Maurice et la Serbie consacrent tous moins de 5 % des dépenses gouvernementales totales dans l'éducation.

Les données passées ne sont pas suffisantes pour juger si les gouvernements des pays à revenus faibles et intermédiaires augmentent ou diminuent la priorité accordée à l'éducation de base ; dans les pays à revenus intermédiaires, tranche élevée, on observe une tendance à une légère réduction des attributions à l'éducation de base. Le Brésil fait exception, ayant régulièrement augmenté la proportion du budget consacré à l'éducation de base et passant de 7,7 % en 2000 à 11,9 % en 2009, grâce à des augmentations du budget de l'éducation en général et à l'attribution à l'éducation de base.

ENCADRÉ 8: BRÉSIL: MOBILISATION PUBLIQUE POUR UN INVESTISSEMENT PLUS IMPORTANT DANS LES ENSEIGNANTS ET L'ÉDUCATION

Les activistes de l'éducation au Brésil, notamment les enseignants, ont récemment connu de belles réussites en termes de protection de l'investissement dans l'éducation et de garantie d'un salaire minimum pour les enseignants.

Il y a une loi sur le salaire minimum en place au Brésil depuis 2008, mais elle n'était souvent pas appliquée aux enseignants. Le syndicat des enseignants brésilien Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Confédération nationale des travailleurs de l'éducation, CNTE) a indiqué que les enseignants d'au moins 17 états étaient rémunérés en dessous du salaire minimum, souvent aux deux tiers du minimum légal. Certains ont indiqué avoir pris deux emplois pour subvenir à leurs besoins, et il y a eu de graves problèmes de motivation des enseignants. L'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE en 2008 a révélé que la satisfaction professionnelle moyenne chez les enseignants brésiliens était bien en-deçà de la moyenne. De nombreux enseignants quittent la profession après seulement 3 ou 4 ans.

En même temps, des organisations de la société civile, menées par la Campagne brésilienne pour le droit à l'éducation, ont voulu veiller au maintien de l'investissement dans l'éducation, afin d'améliorer la qualité et d'assurer que chaque enfant brésilien ait une bonne éducation. La Campagne pour le droit à l'éducation a organisé une campagne appelée PNE para valer!, qui demandait un minimum de 10 % du PIB devant être dépensé dans l'éducation ; elle a effectué du lobbying directement auprès du gouvernement et a mobilisé des communautés autour de cet objectif. En mars 2012, le syndicat d'enseignants CNTE, qui siège également au Conseil de la campagne brésilienne, s'est mis en grève, appelant à la mise en place du salaire minimum pour les enseignants et à un investissement minimum de 10 % du PIB dans l'éducation.

En avril 2012, le ministre brésilien de l'éducation a annoncé un nouveau salaire minimum pour les enseignants, s'élevant à 1 451 reals (environ 820 \$ USD) par mois. Le ministre brésilien de l'éducation, Aloizio Mercadante, a souligné l'importance de ce salaire minimum et a rejeté l'appel de certaines municipalités à renoncer au minimum, en déclarant: « Nous n'aurons pas une éducation de qualité si l'enseignement n'offre pas des salaires plus attractifs. Nous devons créer une culture où l'éducation est une priorité. » Mais malgré l'accord de ce salaire minimum pour les enseignants, le gouvernement fédéral n'a pas versé les subventions aux états ni aux municipalités pour couvrir ce minimum.

Au niveau national, cependant, d'autres sources de financement sont peut-être disponibles pour investir dans les enseignants dans les années à venir. En juin 2012, le congrès national du Brésil a pris une mesure historique en acceptant que 10% du PIB soit investi dans l'éducation publique. Cet accord fait partie du plan national de l'éducation, qui a été soumis à 18 mois de négociations. Le Brésil dépense actuellement seulement 5,1% de son PIB dans l'éducation; le nouvel accord stipule que les dépenses doivent atteindre 7% du PIB dans cinq ans, et 10 % dans 10 ans, pour un montant total de 250 milliards \$ USD. La loi proposée est désormais entre les mains du Sénat à des fins d'évaluation et de vote, ce qui signifie qu'il reste des étapes avant l'approbation finale de cette loi.

Les projets précédents du plan avaient suggéré un financement autour de 8 % du PIB pour l'éducation; les pressions publiques, notamment les grèves des enseignants et des pressions publiques importantes, ont aidé à assurer un investissement plus important. Daniel Cara, coordinateur de la Campagne brésilienne sur le droit à l'éducation, a déclaré: « Il y a deux facteurs clés qui ont assuré la conclusion de cet accord : le travail technique de la campagne qui a démontré le besoin des 10 %, et la défense de la cause via la mobilisation populaire. »

Sources: Internationale de l'Éducation ; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Brazil; CLADE (Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation) ; <http://noticias.terra.com.br>

Au sein de ces budgets, les salaires représentent un poste de dépenses important. La proportion des dépenses en éducation dans les établissements publics qui va aux salaires est très similaire parmi les groupes de revenus: une tranche d'environ 45 à 95%, avec une moyenne autour de 72 à 75%⁸³ ; évidemment, les salaires du secteur de l'éducation ne concernent pas tous les enseignants. Dans le passé, les plafonds de la facture salariale imposés par le FMI dans le cadre des conditions de prêt ont mené au gel des salaires et du recrutement des enseignants. Des accords plus récents du FMI avec des contraintes de facture salariale explicites, comme en Guinée et au Malawi, excluent les enseignants de ces limites et reconnaissent la nécessité de recruter d'autres enseignants⁸⁴. Il s'agit d'une évolution positive, qui reflète en partie la préoccupation sérieuse exprimée par la société civile depuis un certain nombre d'années. Toutefois, l'absence d'une contrainte explicite ne garantit pas de cadre qui permette l'augmentation

nécessaire du personnel enseignants, non seulement des salaires et des conditions de travail adéquats, mais également la création d'une architecture de formation nécessaire. De nombreux cadres fiscaux soutenus par le FMI sont encore basés sur les réductions des factures salariales gouvernementales, ce qui représente un impact de limite nécessaire sur le recrutement des enseignants, même lorsqu'on déclare que le personnel enseignant ne doit pas être réduit, ainsi que sur des objectifs stricts de déficit et d'inflation, qui peuvent entraver les efforts visant à augmenter considérablement le nombre d'enseignants et l'offre d'une formation. Les organismes donateurs, en particulier le FMI, doivent collaborer avec les gouvernements, grâce à des processus ouverts à la société civile, notamment aux syndicats d'enseignants, sur des cadres macroéconomiques pour permettre une augmentation réelle du nombre d'enseignants, et doivent voir ce processus comme un investissement productif, plutôt que une simple dépense sociale inflationniste.

ENCADRÉ 9: PAKISTAN: UN MANQUE DE FINANCEMENT

Après une multitude de cadres politiques en matière d'éducation (15 depuis l'indépendance en 1947), la politique nationale du Pakistan sur l'éducation de 2009 définit un cadre de normes élevées pour les enseignants et la formation des enseignants, la normalisation de l'accréditation, l'évolution et les nominations de postes au mérite, et le perfectionnement professionnel. Les normes ont été élaborées via des consultations dans tout le pays, et de nombreux éléments de ces politiques sont véritablement les bienvenus, tout comme le soutien de certains partenaires donateurs pour réformer la formation des enseignants au Pakistan. Cependant, les dépenses publiques restent trop faibles pour garantir la mise en place réussie de ces politiques ; l'accent doit être mis beaucoup plus sur le financement.

La politique de 2009 marque un recul par rapport à certains éléments du plan d'action national de l'Éducation pour tous, adopté en 2000, qui, bien qu'il ait tenté de recruter des enseignants, d'améliorer les établissements de formation des enseignants et augmenter les pratiques d'excellence de la formation des enseignants, recommandait l'assouplissement des exigences de qualification pour les enseignants des régions éloignées, contribuant ainsi à une éducation de plus mauvaise qualité pour les enfants de ces régions. La réforme de la politique de 2009 définit des normes plus élevées en termes de niveau d'études des enseignants, visant au minimum une licence et la suppression progressive des certificats actuels du collège et du lycée. Cette réforme présente toutefois le diplôme post-secondaire comme étape intermédiaire jusqu'à ce qu'un nombre suffisant d'enseignants plus diplômés soit disponible. Ces nouvelles normes professionnelles nationales pour les enseignants au Pakistan apportent également une certaine cohérence à un certain nombre de réformes souvent conçues et financées, que ce soit par le gouvernement, des donateurs ou des ONG, dans différents districts et différentes régions isolées. Les normes sont désormais utilisées au niveau national comme cadre pour le recrutement, le déploiement, les promotions et le perfectionnement professionnel.

Mais il reste un long chemin à parcourir en matière de recrutement et de financement. Au niveau élémentaire, par exemple, selon les chiffres de l'ISU, le Pakistan a un manque d'enseignants très important : en 2010, on comptait 463 674 enseignants en école élémentaire (sur une population estimée à 1,44 millions d'enseignants à tous les niveaux, notamment en formation des enseignants), mais le pays en a besoin de 525 757 pour atteindre l'éducation primaire universelle d'ici 2015. Ceci demanderait une augmentation à un rythme de 3 % par an, ce qui représente le recrutement de plus de 12 000 enseignants chaque année de 2011 à 2015. Le Pakistan n'a jamais augmenté le personnel enseignant à ce rythme. De plus, la nécessité de remplacer les enseignants qui quittent la profession exigera probablement le recrutement de 122 000 enseignants remplaçants sur cette période de cinq ans (en supposant un taux d'usure de 5 % par an), et les normes de qualifications plus élevées obligeront à mettre l'accent sur la formation et la mise à niveau en cours d'emploi. Le Pakistan compte 184 établissements de formation des enseignants (dont 33 privés) et 300 centres de ressources de formation pour les enseignants dans les districts.

Le financement est une source majeure d'inquiétude. Certains donateurs ont fait preuve d'un soutien solide à la formation des enseignants ; les États-Unis, par exemple, financent le projet d'amélioration de la formation des enseignants (STEP), qui cherche à accroître les capacités des enseignants, notamment grâce à une formation axée sur la pédagogie et la pratique. Mais le pays a besoin de plus, et les niveaux de financement nationaux ne sont toujours pas assez élevés. En 2010, le Pakistan a dépensé à peine 10 % de son budget pour l'éducation (à tous les niveaux), ce qui équivaut à environ 2,4 % du PIB. Aucune donnée n'est disponible sur la proportion de ces dépenses consacrée à l'éducation de base, mais ce niveau de dépense est clairement bien en-deçà des objectifs internationaux : La CME et l'IE invitent à consacrer au moins 10 à 12 % du budget national à l'éducation de base, sur une part totale d'au moins 20 % du budget national consacré à l'éducation, soit 6 % du PIB. Avec le niveau de dépense actuel, il est difficile de voir comment l'enseignement peut être établi et maintenu au titre de profession de grande qualité, au statut élevé, avec des exigences continues en termes de rémunération et de formation en cours d'emploi.

En plus de l'augmentation des investissements, la Société pour l'accès à l'éducation de qualité au Pakistan appelle à l'innovation dans la formation des enseignants, pour inclure un accès égal à la formation continue et l'utilisation de méthodes modernes, un recrutement au mérite et des promotions basées sur les performances, des incitations plus fortes pour conserver les enseignants et des actions positives pour recruter plus d'enseignantes dans l'éducation élémentaire.

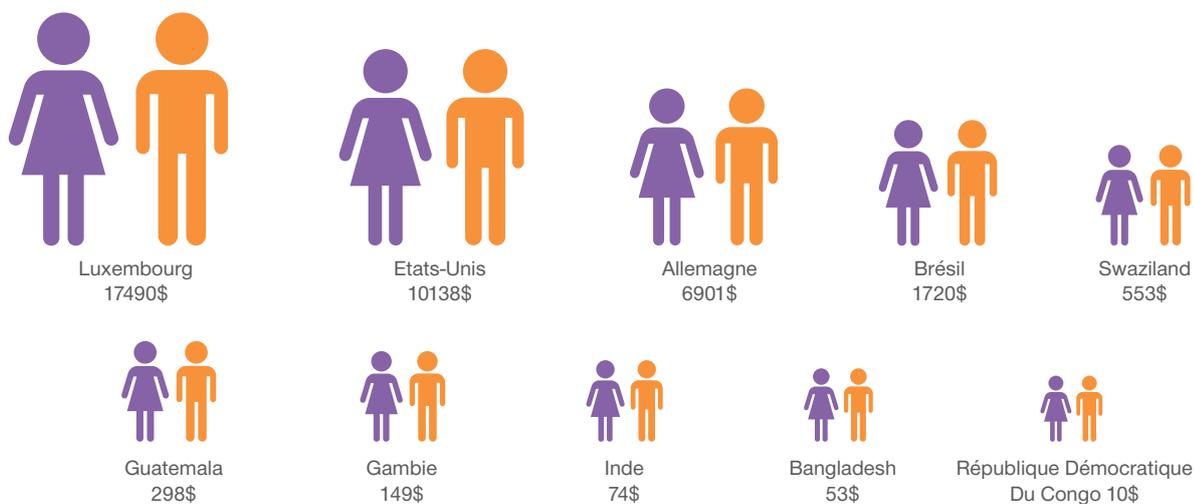
Sources: Society for Access to Quality Education, ISU



Sur le deuxième point, les ressources disponibles, l'image est loin d'être encourageante. Les pays à revenus faibles, en particulier, n'ont pas le début des ressources à disposition des pays riches pour l'éducation. Malgré de fortes contributions en pourcentage des budgets totaux, la dépense par élève en école élémentaire avoisine simplement les 72 \$ par an dans les pays à revenus faibles, par rapport à 788 \$ dans les pays à revenus intermédiaires (même si la fourchette ici est large)

et 7 609 \$ pour les pays à revenus élevés⁸⁵. La différence d'échelle des ressources disponibles est immense : le Libéria, par exemple, a dépensé 11,64 \$ seulement par élève d'école élémentaire en 2008 (dernière année pour laquelle des données sont disponibles). Mais même si le pays avait dépensé l'ensemble de son budget national dans l'éducation primaire, le montant serait passé à 714 \$ par élève seulement, moins d'un dixième de la dépense moyenne des pays à revenus élevés.

FIGURE 5: DÉPENSES PUBLIQUES SUR L'ÉDUCATION PAR ÉLÈVE ET PAR AN (ÉCHANTILLION DE PAYS)



Dans ce contexte, trouver et libérer les ressources supplémentaires nécessaires pour combler le manque d'enseignants qualifiés exige une action nationale et internationale. Au niveau national, les pays doivent faire tout leur possible pour optimiser les recettes publiques, via une imposition progressive pour augmenter les recettes disponibles pour l'éducation de base (voir l'encadré). Au niveau international, il doit y avoir un effort coordonné pour sévir contre l'évasion fiscale et les paradis fiscaux, afin de prévenir la fuite de fonds des pays qui ont désespérément besoin de ces recettes pour assurer que chaque enfant ait un enseignant qualifié. En outre, les pays donateurs doivent en faire beaucoup plus pour veiller à ce que leur soutien soit du niveau et du type nécessaires pour faire face à cette crise, tel qu'expliqué dans la section suivante.

La question finale concerne l'exécution du budget, à savoir, veiller à ce que les sommes disponibles soient dépensées de façon équitable et efficace dans les régions qui en ont le plus besoin. Une étude des syndicats d'enseignants en 2011 a révélé que plus de la moitié pensaient que leurs gouvernements n'avaient pas mis en place leurs politiques pour lutter contre l'inégalité de la répartition des ressources⁸⁶. Les processus de

planification qui englobent les questions d'équité et de répartition sont importants, mais c'est également un domaine dans lequel l'observation et l'engagement de la société civile sont primordiaux. Des dépenses adéquates et efficaces exigent une certaine transparence sur l'établissement des budgets, des efforts actifs pour faire participer des représentants des citoyens aux débats sur ces budgets, et une ouverture à la façon de dépenser ces fonds et le sens pour le service de l'éducation. Les citoyens doivent être en mesure de peser sur le mode d'attribution des fonds et de suivre les dépenses dans leurs communautés. Au Burkina Faso, par exemple, la Coalition nationale pour l'Éducation pour tous a travaillé avec des parlementaires pour établir une ligne budgétaire pour l'éducation inclusive dans le budget national. La Coalition pakistanaise pour l'Éducation établir un groupe de surveillance du budget pour suivre l'exécution du budget de l'éducation publique dans certains districts, et pilote ce projet dans quatre districts en 2012. La coalition nationale sur l'éducation en République dominicaine a mis en place une initiative de surveillance du budget qui produit des bulletins d'informations et a obtenu une mobilisation au niveau national en faveur d'une augmentation de budget pour l'éducation.

ENCADRÉ 10: LES ENSEIGNANTS ET LA FISCALITÉ : UNE ALLIANCE STRATÉGIQUE

Les gouvernements doivent être encouragés à augmenter la part de leurs budgets consacrée à l'éducation, pour atteindre, et même dépasser, les 20 %. Mais souvent, même cela est loin d'être suffisant et l'aide des donateurs ne parvient pas à combler le manque. Les gouvernements nationaux doivent non seulement examiner leurs attributions budgétaires, mais également augmenter de façon importante les recettes collectées, grâce à une imposition nationale progressive. Les avantages potentiels sont énormes : en Afrique, la valeur des recettes fiscales représente déjà dix fois celle de l'aide étrangère. En outre, les salaires des enseignants sont presque toujours payés sur les recettes fiscales, plus prévisibles que l'aide pour couvrir les coûts récurrents.

Les militants pour l'éducation doivent s'engager activement dans des campagnes nationales et internationales pour augmenter l'assiette fiscale nationale et promouvoir la justice fiscale. Ceci ne veut pas dire faire campagne pour que les gens ordinaires paient plus d'impôts, mais plutôt veiller à ce que plus d'impôts soient payés par ceux qui peuvent se le permettre. Dans les pays à revenus faibles, les gens paient une taxe sur la valeur ajoutée sur une grande partie de leurs achats, même s'ils ne s'en rendent pas compte. En général, cet impôt est profondément régressif, ce qui signifie que les pauvres finissent par reverser une plus grande partie de leur revenu que les riches. Pendant ce temps, certains des plus riches parviennent à éviter de payer des impôts, comme le font les plus grandes entreprises du monde. Une somme inimaginable de 21 billions \$ serait cachée dans les paradis fiscaux, dont presque 10 billions \$ par 100 000 individus uniquement. La somme que les multinationales évitent de payer est également prodigieuse, et ceci se fait de nombreuses façons, notamment en négociant des exonérations fiscales avec les gouvernements qui craignent, à tort, de perdre des investissements ou avec des élites politiques corrompues, ou bien par les « prix de transfert », par lesquels elles déclarent leur bénéfice là où les taux d'imposition sont les plus bas.

Dans de nombreux pays à revenus faibles, le budget de l'éducation pourrait être doublé du jour au lendemain si les plus grandes sociétés et les individus les plus riches payaient des impôts justes. En Ouganda, en mettant fin simplement aux exonérations fiscales offertes aux sociétés, le budget national pourrait augmenter de 270 millions \$ par an. Ceci pourrait payer des dizaines de milliers de nouveaux enseignants, ou une augmentation massive de la formation des enseignants.

De nombreux membres de la CME attirent l'attention sur le lien fort entre la justice fiscale et l'augmentation du financement pour l'éducation. L'IE par exemple a produit un rapport sur « L'imposition mondiale des sociétés et les ressources pour des services publics de qualité » (2011) et la campagne d'ActionAid sur L'imposition progressive dépensée progressivement utilisera l'éducation des filles comme vitrine des campagnes sur l'imposition dans les années à venir. Avec toujours plus d'argent disparaissant dans les fraudes fiscales et les paradis fiscaux, c'est le moment idéal pour les militants pour l'éducation de s'associer aux militants pour la santé et la justice fiscale, afin de créer de formidables campagnes nationales pour demander des comptes aux gouvernements et aux grandes entreprises sur la justice fiscale.

Avec nos remerciements à ActionAid International, membre de la CME, pour la préparation de ces informations

Sources: www.taxjusticenetwork.org; www.actionaid.org

FINANCEMENT DES DONATEURS POUR L'ÉDUCATION

DONATEURS BILATÉRAUX

Si les gouvernements de nombreux pays bénéficiaires d'aide prennent des engagements importants avec des enveloppes de ressources réduites, on ne peut pas en dire autant des pays donateurs. Le manque de financement externe total pour l'éducation de base dans les pays les plus pauvres est estimé à 16 milliards \$, dont 3 milliards, largement insuffisants, sont actuellement fournis en aide. Le total fourni par l'ensemble des donateurs (bilatéraux et multilatéraux) à tous les pays à revenus faibles et intermédiaires en 2009 était de 5,6 milliards \$, une légère augmentation par rapport à l'année précédente. Toutefois, une grande partie de cette aide se fait sous forme de prêts de la Banque mondiale, le plus grand bailleur de fonds pour l'éducation de base (voir l'encadré) et une grande partie est concentrée dans quelques pays seulement⁸⁷.

Ces contributions ne sont pas à la hauteur des besoins ni des promesses, ni de ce qui est possible. La crise économique mondiale a clairement eu un impact sur les budgets d'aide et cette tendance risque de s'accroître ; mais même dans le cadre des budgets actuels, les donateurs ne passent clairement pas le test de l'engagement pour l'éducation de base. Même si nous supposons qu'à peine 12% de l'ensemble du soutien budgétaire général de la part des donateurs sont consacrés à l'éducation de base, une supposition généreuse basée sur l'attribution budgétaire moyenne des pays à revenus faibles, les 23 principaux donateurs bilatéraux qui composent le Comité d'aide au développement de l'OCDE ont donné collectivement moins de 3% de leur aide totale à l'éducation de base sur la période allant de 2005 à 2010⁸⁸. La Banque mondiale, pendant ce temps, a reculé sur son engagement en matière de dépenses pour l'éducation pris en 2010 (voir l'encadré).

Ceci indique un engagement des donateurs pour l'éducation de base bien en-deçà de l'engagement des pays à revenus faibles et intermédiaires, tranche inférieure, qui ont d'énormes besoins de financement externe. Parmi les donateurs bilatéraux, l'engagement le plus important en matière d'éducation de base ces dernières années

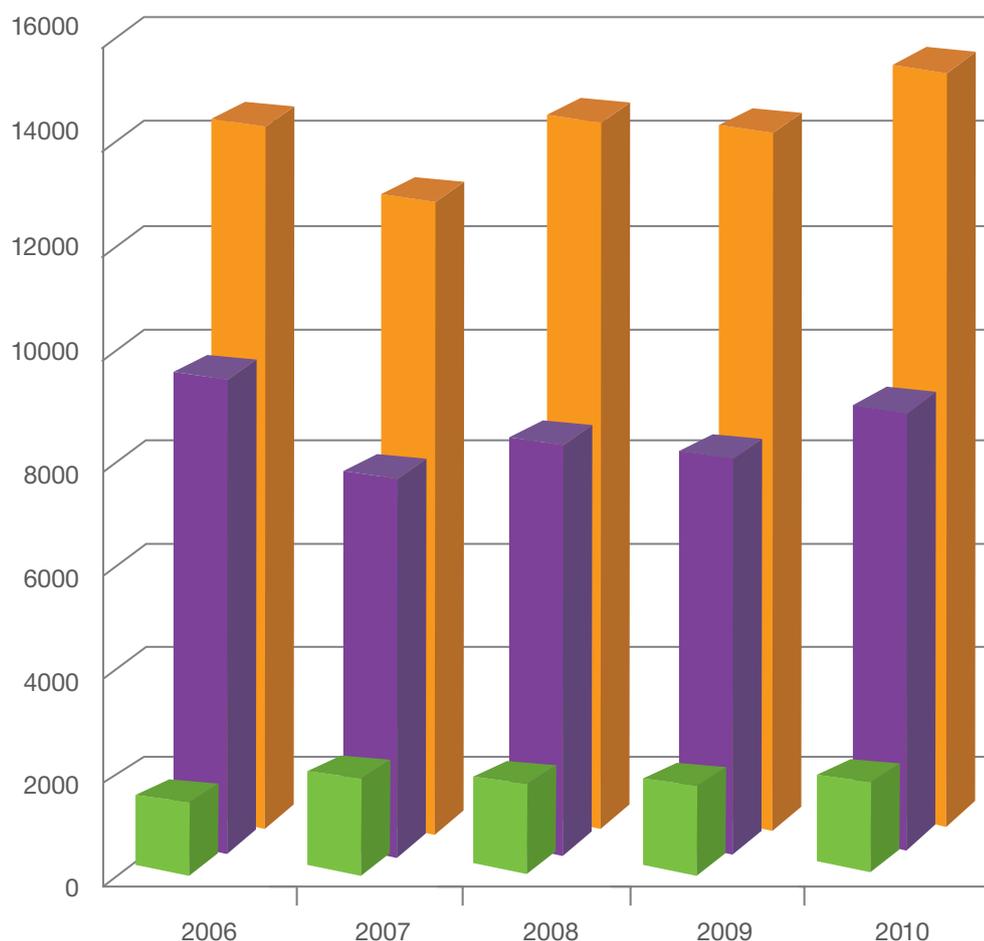
est celui des Pays-Bas et de la Nouvelle-Zélande, qui ont chacun attribué entre 8 et 9 % de leurs fonds de coopération internationale à l'éducation de base sur cette période. Les Pays-Bas ne donnent cependant plus la priorité à l'éducation dans leur aide bilatérale, cette contribution va donc chuter, bien qu'elle continue à fournir un soutien important au Partenariat mondial pour l'éducation. Près de la moitié des donateurs bilatéraux du CAD, 11 pays au total (Autriche, Italie, Suisse, Grèce, Corée, Japon, Belgique, Allemagne, Portugal, Finlande et États-Unis) ont donné moins de 2 % de leur aide totale à l'éducation de base, même en comptant la part de soutien budgétaire.

Si l'ensemble de ces 23 donateurs bilatéraux avaient donné 10 % de leur budget d'aide au développement à l'éducation au cours des cinq dernières années seulement, ceci aurait fourni 35 milliards \$ supplémentaires, l'équivalent de près de quatre fois leur soutien pour l'éducation de base. L'augmentation de la contribution à 15 % de l'aide totale, ce qui n'est pas déplacé par rapport à l'importance de l'éducation de base pour les droits de l'homme et le développement national, aurait fourni 60 milliards \$ en plus par rapport aux niveaux actuels. L'ampleur de la différence est illustrée dans la Figure 6 ci-dessous.

Ces attributions sont d'autant plus troublantes que l'aide totale des donateurs du CAD a chuté en 2010 pour la première fois en 14 ans. Les donateurs donnent moins et une infime proportion de leurs dons va à l'éducation de base.

Le montant, mais également la forme de l'aide des donateurs, sont essentiels. Un financement à court terme, imprévisible, associé aux dépenses dans le pays donateur ou donné via des projets hors budget, ne peut pas être utilisé de façon intéressante et fiable pour couvrir des coûts récurrents comme les salaires des enseignants ou le développement des établissements de formation des enseignants. Un soutien budgétaire à long terme est l'un des meilleurs moyens de financer ce type de coûts: dans ce domaine, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni sont en tête, ayant donné 7,5 % et 8,3 %, respectivement, de leur aide total en soutien budgétaire au cours des cinq années précédant 2010.

FIGURE 6: LES CONTRIBUTIONS À L'ÉDUCATION DE BASE DES 23 DONATEURS BILATÉRAUX QUI SONT MEMBRES DU CAD DE L'OCDE AURAIENT PU ÊTRE BEAUCOUP PLUS ÉLEVÉES SI CES PAYS AVAIENT RESPECTÉ L'OBJECTIF DE CONSACRER 10 (OU 15) POUR CENT DE L'AIDE À L'ÉDUCATION DE BASE (EN MILLIONS DE US \$)



- Contributions réelles à l'éducation de base (y compris 11,7 % du soutien budgétaire général)
- Aide potentielle, si 10 % de l'APD consacrée à l'éducation de base
- Aide potentielle, si 15 % de l'APD consacrée à l'éducation de base

Les principaux donateurs pour l'éducation de base diffèrent également en termes de degré d'importance accordé aux enseignants pour définir et communiquer sur leurs programmes d'aide. Certains sont explicites sur le soutien des enseignants et indiquent des progrès sur un objectif particulier ; d'autres n'encouragent pas à soutenir la formation et le recrutement des enseignants. La

CME et l'IE appellent tous les donateurs à contrôler et indiquer leur évolution en vue d'atteindre l'objectif d'un enseignant qualifié pour chaque enfant. Plus de donateurs bilatéraux doivent également rejoindre et fournir un soutien actif à l'équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'ÉPT.

PARTENARIAT MONDIAL POUR L'ÉDUCATION

Le Partenariat mondial pour l'Éducation (GPE, anciennement appelé l'Initiative accélérée de l'ÉPT) est un élément novateur du soutien international à l'éducation dans les pays à revenus faibles : établi en 2002, c'est un partenariat de gouvernements du sud, d'organismes donateurs bilatéraux et multilatéraux, d'enseignants, d'autres groupes de la société civile, de fondations privées et du secteur privé, ayant pour objectif déclaré de réaliser l'éducation pour tous grâce à un soutien coordonné. La réelle force du GPE est sa fonction de coordination et l'accent mis sur les programmes nationaux : il regroupe des fonds d'un certain nombre de donateurs bilatéraux, qu'il fournit ensuite aux pays en fonction de leurs plans nationaux pour le secteur éducatif, plutôt que pour des projets spécifiques. Les plans doivent être approuvés par un groupe de coordination local du gouvernement et des donateurs : la société civile, y compris les enseignants, sont encouragés à rejoindre ce groupe, mais la CME et l'IE souhaitent qu'il s'agisse d'une condition préalable pour les fonds du GPE.

L'approche du GPE peut en théorie renforcer la propriété démocratique et les systèmes éducatifs. Le GPE n'est pas un donateur important en termes de quantité (une moyenne historique d'environ 200 millions \$ par an sur les 10 dernières années), mais il a son importance en tant que forum où de nombreux acteurs se réunissent pour discuter de l'éducation dans les pays à faibles revenus. L'une des préoccupations majeures de la société civile par rapport au GPE concerne la mesure dans laquelle les processus au niveau national reflètent réellement les principes articulés par le GPE et le secrétariat : les fonds du GPE au niveau des pays sont gérés par l'un des membres du GPE, la Banque mondiale pour 90 % des fonds, et des collègues de la société civile dans un certain nombre de pays (plus récemment en Ouganda, au Cameroun et en Éthiopie) parlent de processus exclusifs qui écartent les priorités de la société civile, et parfois même des gouvernements. Le GPE doit fonctionner en partenariat réel à tous les niveaux.

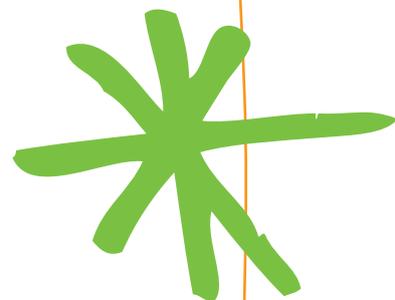
À l'occasion de sa réunion de juin 2012, le Conseil du GPE a pris la mesure bienvenue d'adopter comme objectif de son nouveau plan stratégique l'amélioration de l'efficacité des enseignants grâce à la formation, le recrutement et la rétention des enseignants et leur soutien afin de fournir une

éducation de bonne qualité. Le Secrétariat du GPE prépare actuellement un document stratégique sur la mise en place de cet objectif, qui sera examiné par le Conseil. Cette stratégie doit être ancrée dans l'objectif d'augmenter le personnel enseignant professionnel qualifié et de comprendre à quel point ceci est essentiel pour garantir les résultats d'apprentissage.

DONATEURS PRIVÉS

Les donateurs privés peuvent et doivent également mettre davantage l'accent sur l'investissement dans l'éducation de base ; l'importance de l'éducation garantit un soutien beaucoup plus important. Cependant, on doit garder à l'esprit que le besoin clé de l'amélioration de la qualité des enseignants réside dans l'investissement dans les systèmes publics pour la formation, l'accréditation, le déploiement et le soutien. Les initiatives financées par le privé en dehors des systèmes nationaux risquent de saper les efforts nationaux ou de contribuer aux inégalités. Les donateurs privés doivent plutôt trouver des moyens de soutenir les plans et systèmes nationaux, par exemple grâce à des contributions à des fonds communs. Au Libéria, par exemple, l'Open Society Institute contribue au fonds commun pour l'éducation et pense qu'il s'agit d'un moyen important pour les donateurs privés de renforcer les capacités de l'état, ce qui comprendrait la préparation et la gestion des enseignants⁸⁹.

Le besoin d'investir dans les enseignants est la clé de la création des systèmes éducatifs et le soutien de l'éducation est primordial pour soutenir les droits de l'homme, réduire la pauvreté, rendre les individus autonomes, développer les économies et apporter la démocratie et la paix, et finalement, pour n'importe quel but de l'aide et la coopération internationales. Par conséquent, les gouvernements donateurs doivent prendre des mesures immédiates pour améliorer leur performance sur l'aide à l'éducation de base, y compris les enseignants, ce qui est triste par rapport aux besoins et aux possibilités.



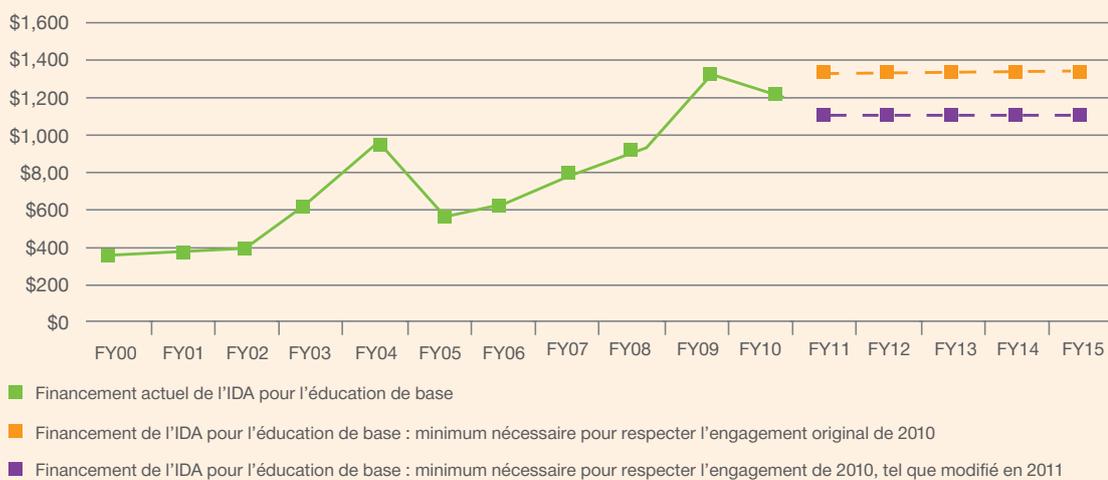
ENCADRÉ 11: LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION ET DU PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS PAR LA BANQUE MONDIALE

Ces dernières années, la Banque mondiale a réussi à augmenter le soutien à l'éducation de base ; toutefois, en raison de la nature inégale de ce soutien, les pays les moins à même d'atteindre les objectifs du Millénaire pour le développement de l'éducation, en particulier les pays d'Afrique subsaharienne, n'ont pas particulièrement profité de ce financement supplémentaire. Entre 2001 et 2010, le soutien à l'éducation de base de l'Association internationale de développement (IDA), le bras droit de la Banque mondiale dans les pays les plus pauvres, a triplé, alors que la part allant à l'Afrique subsaharienne¹ a en fait chuté de 9%.

Dans des efforts visant à traiter cette question, la Banque mondiale s'est engagée en 2010 à augmenter le soutien à l'éducation de base aux pays à faibles revenus de 750 millions \$ de 2011 à 2015, en déclarant que ceci représenterait une augmentation de 40 % des prêts pour l'éducation de base par rapport aux cinq années précédentes (2006 à 2010). Le soutien de l'IDA à l'éducation de base s'élevant à près de 4,9 milliards \$ entre 2006 et 2010, cet engagement signifiait qu'environ 6,8 milliards \$ seraient accordés à l'éducation de base entre 2011 et 2015.

L'ampleur de la promesse est depuis controversée. Un an après l'annonce de son engagement, la Banque mondiale a déclaré que l'augmentation de 750 millions \$ serait évaluée par rapport à une référence annuelle de 742 millions \$, contrairement à la référence de 1,2 milliards \$ implicites dans les déclarations d'origine. Ceci a instantanément réduit le financement total de l'éducation promis de 2,3 milliards \$, pour passer de 6,8 à 4,5 milliards \$. Ces chiffres ont été recalculés de façon à ce que l'objectif de l'engagement de la Banque mondiale représente non pas une augmentation de 40 % du soutien à l'éducation de base, mais en réalité, une réduction de 9 %. Avec ses calculs actuels, la Banque mondiale prévoit la réalisation de l'engagement d'ici la fin de l'exercice 2013, pour tenir un engagement de cinq ans sur trois ans, même si l'une de ces années (2011) a vu l'offre de financement de l'éducation de base la plus basse en près d'une décennie (403 millions \$).

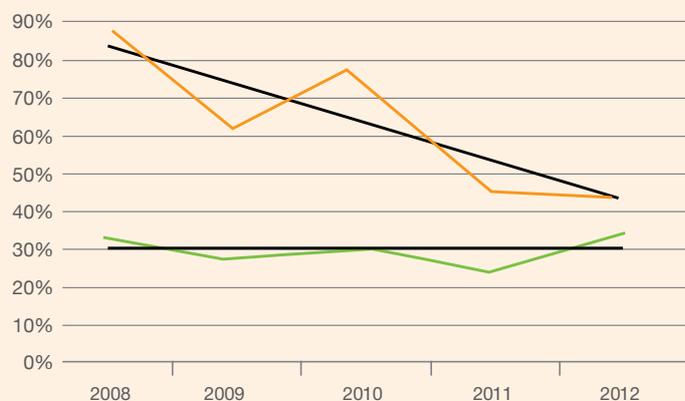
Soutien de l'IDA pour l'éducation de base, et la différence entre les versions de l'engagement de la Banque Mondiale



En outre, la tenue de l'engagement, que ce soit la version originale ou révisée, à un niveau global, ne doit pas faire oublier la nécessité de fournir un soutien à l'éducation de base dans les pays qui sont les moins à même d'atteindre les objectifs de l'ÉPT, surtout l'Afrique subsaharienne, où le soutien de la Banque à l'éducation de base a chuté.

Néanmoins, sur les cinq dernières années, la Banque mondiale a augmenté le nombre de ses projets éducatifs² pour passer de 21 en 2008 à 38 en 2012. Ces projets ont un impact sur les enseignants, principalement grâce au soutien de la profession enseignante (notamment la certification, le recrutement, le déploiement, le maintien en poste, les normes et l'évaluation des performances des enseignants) et de la formation des enseignants (notamment la formation préalable et en cours d'emploi, la restructuration de la formation des enseignants et les réseaux d'enseignants). En moyenne entre 2008 et 2012, près d'un tiers des projets éducatifs avaient des composants liés à la profession enseignante, alors que les deux tiers concernaient les activités de formation des enseignants. Alors que la proportion des projets éducatifs axés sur la profession enseignante est restée relativement constante sur les cinq dernières années, l'augmentation des projets éducatifs de la Banque mondiale ne s'est pas traduite par un soutien accru à la formation des enseignants. En 2008, 18 des 21 (86 %) projets éducatifs incluaient le soutien à la formation des enseignants; en 2012, moins de la moitié (17 sur 38, soit 45 %) concernaient la formation.

Projets de la Banque Mondiale dans le secteur de l'éducation avec les composants sur les enseignants / formation des enseignants



- Financement actuel de l'IDA pour l'éducation de base
- Projets dans le secteur de l'éducation avec les composants sur la formation des enseignants

Le soutien de la Banque mondiale au développement du personnel enseignant n'est pas positif dans sa totalité. Alors qu'il est bienvenu que la Banque reconnaisse le rôle crucial des enseignants dans l'éducation, elle a par le passé souvent été derrière les tentatives de déprofessionnalisation de la profession enseignante via le recrutement d'enseignants non qualifiés ou de para-enseignants sous contrat à court terme, ce qui a eu un impact désastreux sur la qualité. Son initiative SABER (Système d'Evaluation et d'Analyse Comparative des Résultats de l'Education) encourage l'utilisation de la rémunération des enseignants comme système de sanction et de récompense personnalisé (« rémunération au mérite »), malgré (tel qu'abordé ailleurs dans ce rapport) le manque complet de preuves de l'avantage de ce système, l'opposition marquée des experts et de nombreuses preuves du mal engendré. Cette initiative recommande également la suppression des voix des enseignants via des actions anti-syndicats, malgré le droit des enseignants à s'organiser.

La CME et l'IE invitent la Banque à soutenir l'éducation de base dans les pays de l'IDA à hauteur d'au moins 6,8 milliards \$ entre 2011 et 2015, afin d'assurer l'augmentation du soutien en Afrique subsaharienne et d'abandonner le soutien de la rémunération au mérite et de l'opposition aux syndicats d'enseignants.

Avec nos remerciements à RESULTS Educational Fund, membre de la CME, pour la préparation du texte sur le financement et les projets de la Banque mondiale.

Sources: Base de données des projets de la Banque mondiale; www.worldbank.org ; Results Educational Fund (2012) The World Bank and Basic Education: the \$750 million pledge and IDA/GPE substitution.

1. À l'exception de l'Éthiopie, cas aberrant car bénéficiaire de neuf fois le soutien moyen de l'IDA pour l'éducation de base par rapport aux autres pays d'Afrique subsaharienne sur la même période.
2. Tous les projets approuvés par la Commission pour le secteur éducatif et les opérations approuvées par les Commissions d'autres secteurs avec des activités éducatives s'élèvent à plus de 10 millions \$ USD, soit 20 % du projet total. Tous les chiffres des projets éducatifs sont extraits de la Base de données des projets éducatifs de la Banque mondiale.

5. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Chaque enfant doit avoir un enseignant formé et soutenu, et pourtant, c'est loin d'être le cas. Nous sommes à des millions d'enseignants qualifiés de ce dont nous avons besoin et l'impact sur la qualité des systèmes éducatifs est dévastateur. De plus, trop souvent, la réponse proposée consiste à sacrifier la qualité et l'équité afin d'offrir une forme de scolarisation. Mais il n'existe pas de raccourci vers une éducation et un apprentissage de qualité. Si nous nous attaquons sérieusement à satisfaire le droit à l'éducation pour tous, pour veiller à ce que chaque enfant, jeune ou adulte développe les compétences accessibles grâce à une bonne éducation (savoir lire, écrire, compter mais aussi réfléchir de façon créative et critique), la seule solution est alors de veiller à ce que chaque élève ait un enseignant qualifié.

Il n'y a pas de raison que les élèves, parents et enseignants des pays à revenus faibles et intermédiaires doivent abandonner leur droit à l'éducation et se satisfaire d'un système éducatif de faible qualité et inéquitable qui accepte un statut faible et des résultats médiocres comme étant ce qu'ils peuvent se permettre. La communauté mondiale s'est engagée, il y a 12 ans, à ce qu'aucun pays n'échoue à atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous en raison de déficits financiers. Et pourtant, non seulement la majorité des pays sont loin de ces objectifs, mais un grand nombre d'entre eux se voient dire qu'ils devraient adopter des stratégies, par exemple limiter le nombre d'enseignants, recruter des enseignants non qualifiés, sacrifier la formation et se baser sur des évaluations punitives, ce qui signifie qu'ils ne pourront jamais atteindre ces objectifs et qu'une éducation de mauvaise qualité est le mieux à espérer pour eux. Il est impossible de fournir une bonne éducation sans un bon enseignement. Mais dans de nombreux pays, les donateurs prétendent que des enseignants non qualifiés, non soutenus et non professionnels constituent une réponse suffisante car c'est tout ce qu'ils peuvent s'offrir. Si la dépense est le facteur de limitation des ambitions, alors l'éducation de mauvaise qualité est plus une fonction de la malhonnêteté de la communauté internationale qu'autre chose.

Ceci dit, la communauté internationale a montré qu'avec suffisamment d'attention et d'investissement, elle pouvait surmonter des problèmes énormes : réduire de 40 millions le nombre d'enfants déscolarisés (niveau élémentaire), réduire de moitié le nombre de gens vivant dans la rue avec moins de 1 \$ par jour et ralentir la progression du VIH et du SIDA. Il est désormais

temps de veiller à ce que les enfants qui sont à l'école le soient pour une bonne raison, en leur garantissant un enseignant qualifié. La clé de cette question réside dans la reconnaissance politique de l'importance des enseignants et de l'enseignement, et dans la mise en place de politiques, d'un financement et d'une génération de rapports en conséquence.

Les gouvernements nationaux doivent:

- Élaborer des plans de personnel calculés, en accord avec les parlements et la société civile, pour combler entièrement le manque d'enseignants qualifiés et déployer ces enseignants de façon équitable. (Dans les situations d'urgence ou de post-conflit, élaborer des plans de transition pour avancer vers ces objectifs, en accord avec les acteurs nationaux.
- D'ici 2014, évaluer et publier le rapport élèves/enseignants qualifiés, de façon globale et dans le secteur public (conformément aux normes de formation telles qu'indiquées ci-dessus), notamment les écarts nationaux. Ceci doit figurer dans les rapports pour le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC).
- Entreprendre un examen par sexe des plans nationaux du secteur de l'éducation et élaborer des stratégies à long terme pour recruter, former, soutenir et rémunérer les enseignantes.
- Élaborer et appliquer des normes nationales élevées de formation, élaborées avec la profession enseignante et en référence aux normes internationales.
- Assurer une formation initiale préalable pour toutes les nouvelles recrues à un enseignement qui couvre les connaissances, la pédagogie et une formation au diagnostic des besoins d'apprentissage des élèves, avec suffisamment de temps pour développer ces compétences ; améliorer le niveau de formation des enseignants de la CITE d'au moins un niveau sur les trois prochaines années.
- Fournir une formation continue en cours d'emploi et un perfectionnement à tous les enseignants, en utilisant des communautés de pratique et assurant le suivi de la formation donnée.
- Veiller à ce que tous les enseignants obtiennent un salaire décent et professionnel ; négocier et établir une grille des salaires avec les syndicats d'enseignants ; ne pas utiliser la rémunération comme système de punitions et de récompenses individualisé basé sur des tests à enjeux importants ou autre salaire « au mérite ».

- Renforcer la direction des écoles et promouvoir l'établissement de comités de gestion des écoles qui incluent élèves, enseignants, parents et membres des communautés locales.
- Promouvoir des programmes d'alphabétisation des adultes qui responsabilisent également des parents néo-alphabètes et les incitent à participer à la gestion des écoles et à soutenir les enseignants.
- Soutenir l'établissement de conseils pédagogiques pour élaborer et appliquer des normes et une éthique professionnelles
- Consacrer un minimum de 20 % des budgets nationaux, ou 6 % du PNB, à l'éducation, et veiller à ce qu'au moins 50 % de ces fonds soient réservés à l'éducation de base, avec un pourcentage beaucoup plus élevé si nécessaire.
- Consacrer une partie importante du financement de l'éducation post-secondaire à l'élaboration de programmes de formation des enseignants de qualité.
- Étendre progressivement l'assiette fiscale nationale, par exemple en établissant un taux juste d'impôt sur les sociétés et en n'offrant pas d'exonérations fiscales non nécessaires.
- Mener des politiques macroéconomiques expansionnistes qui permettent d'investir davantage dans des services publics de qualité, en résistant à l'imposition de politiques d'austérité du FMI ou autres conseillers.
- Ouvrir des processus de planification et de budgétisation pour les organisations de la société civile, notamment les syndicats d'enseignants, grâce, par exemple, à la participation à des groupes officiels entre le gouvernement et les partenaires du secteur de l'éducation (à savoir, les groupes locaux d'éducation).
- Rédiger des rapports réguliers et transparents sur les budgets et les dépenses en éducation, en clarifiant les attributions au niveau du district/de la province et local, pour que les dépenses puissent être surveillées par les communautés et les organisations de la société civile.

Les donateurs bilatéraux doivent:

- Tenir leur engagement et dépenser au moins 0,7 % du RNB en aide.
- Réaligner l'APD pour consacrer au moins 10 % à l'éducation de base, notamment les cotisations au GPE et une partie de l'appui budgétaire.
- Fournir une plus grande partie de l'APD comme appui budgétaire général ou sectoriel.
- Veiller à ce que l'ensemble de l'aide à l'éducation soit alignée sur les plans d'éducation nationaux en fournissant un financement via un fonds commun de soutien au plan d'éducation national.

- Élaborer et publier un plan en définissant la contribution à la lutte contre la crise d'enseignants et la réduction des rapports élèves/enseignants qualifiés, puis rédiger des rapports annuels sur l'évolution par rapport à ce plan.
- S'engager dans et soutenir l'équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'ÉPT.

Le GPE doit:

- Fournir un financement coordonné et d'autres soutiens au développement d'un personnel enseignant professionnel et qualifié, en reconnaissant explicitement l'importance de cette donnée pour les résultats d'apprentissage et une éducation de qualité.

La Banque mondiale doit:

- Tenir sa promesse de départ de 2010 d'un financement supplémentaire de l'éducation de base, en consacrant au moins 6,8 milliards \$ à l'éducation de base dans les pays de l'IDA entre 2011 et 2015, ainsi que d'une augmentation du financement pour l'Afrique sub-saharienne.
- S'abstenir de donner des conseils ou des conditions qui limitent le statut professionnel, la formation, la rémunération ou la syndicalisation des enseignants, ou qui encouragent des tests à enjeux élevés.
- Publier sa contribution prévue à la lutte contre la crise d'enseignants et la réduction des rapports élèves/enseignants qualifiés, puis rédiger des rapports annuels sur l'évolution par rapport à ce plan.

Le FMI doit :

- Travailler avec les gouvernements et d'autres acteurs clés de l'éducation, tels que des organisations d'enseignants et autres groupes de la société civile, pour élaborer des cadres macroéconomiques de soutien au développement important de l'investissement dans les enseignants.
- Étendre son travail sur les dépenses sociales pour inclure le soutien aux gouvernements sur le suivi de l'investissement dans les enseignants.

Les donateurs privés doivent:

- Soutenir les stratégies nationales visant à augmenter le nombre d'enseignants professionnels pour l'éducation publique, par exemple en contribuant aux fonds communs de soutien aux plans nationaux du secteur de l'éducation.



REFERENCES



1. Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (2012) Document d'orientation, 4 juin 2012, UNESCO: Paris
2. Partenariat mondial pour l'Éducation (2011) Programme d'activités mondiales et régionales du GPE, domaine thématique : Résultats d'apprentissage, version 3: final – non publiée, communiquée aux membres du GPE
3. Partenariat mondial pour l'Éducation (2011) Programme d'activités mondiales et régionales du GPE, domaine thématique : Résultats d'apprentissage, version 3: final – non publiée, communiquée aux membres du GPE
4. Ministère malien de l'éducation de base, de l'alphabétisation et des langues nationales (2011) Annuaire National des Statistiques Scolaires de l'Education Fondamentale 2010-2011
5. C. Colclough et al (2004) Rapport de suivi 2005 sur l'Éducation pour tous: l'impératif de qualité, UNESCO: Paris
6. Consultez par exemple Angeline M. Barrett (2011) 'A Millennium Learning Goal for education post-2015: a question of outcomes or processes' Comparative Education 47:1, 119-133
7. Une des études les plus connues est le projet de l'État du Tennessee sur le rapport élèves/enseignants, le projet STAR (1985-1990), qui a comparé la performance des élèves de la maternelle au primaire et a révélé que les élèves des classes de plus petite taille obtenaient généralement des résultats meilleurs que ceux des classes ordinaires.
8. P. Glewwe et al (2011) School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries : a review of the literature from 1990 to 2010
9. C. Colclough et al (2004) Rapport de suivi 2005 sur l'Éducation pour tous: l'impératif de qualité, UNESCO: Paris
10. OECD (2012) 'Does Money Buy Strong Performance in PISA?' PISA In Focus 13, February 2012
11. C. Colclough et al (2004) Education For All Global Monitoring Report 2005: the quality imperative, UNESCO: Paris
12. C. Colclough et al (2004) Education For All Global Monitoring Report 2005: the quality imperative, UNESCO: Paris
13. K. Watkins et al (2010) Rapport de suivi 2011 sur l'Éducation pour tous : la crise cachée – le conflit armé et l'éducation, UNESCO: Paris
14. Ministère de la santé et de la protection sociale du Liberia (2009) Enquête sur la démographie et la santé au Liberia en 2007
15. Base de données de l'Institut des statistiques de l'UNESCO, accès en août 2012 sur <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx>
16. Base de données de l'Institut des statistiques de l'UNESCO, accès en août 2012 sur <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx>
17. Institut des Statistiques de l'UNESCO (2012, à venir) UIS Information Bulletin No 10: The Global Demand For Primary Teachers – 2012 Update
18. Institut des Statistiques de l'UNESCO (2012, à venir) UIS Information Bulletin No 10: The Global Demand For Primary Teachers – 2012 Update. Si les pays ont déjà un rapport élèves/enseignants supérieur à 40 pour 1, l'objectif consiste à maintenir ce rapport, sinon il s'agit d'atteindre 40 pour 1.
19. La Guinée équatoriale, bien qu'étant un pays à revenus élevés, est incluse dans cet ensemble de données comme pays parmi les moins développés
20. Données de la base de données de l'Institut des statistiques de l'UNESCO, accès en août 2012 sur <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx>. Les taux d'évolution sur cinq ans sont basés, dans la mesure du possible, sur la période allant de 2005 à 2010 ; pour certains pays, la période commence en 2008, 2009 ou 2011, et pour d'autres, elle est de 4 ou 6 ans, selon la disponibilité des données.
21. Ceci couvre la période de 2011 à 2015, à l'exception des Comores (à partir de 2009), des Philippines et de la Namibie (à partir de 2010), et du Mozambique et du Ghana (à partir de 2012).
22. A l'exception de la Guinée équatoriale (7 ans) et la Guinée Bissau (4 ans).
23. Ceci couvre la période entre 2010 et 2015 pour le Soudan, la Gambie et l'Iran ; entre 2012 et 2015 pour Djibouti, la République centrafricaine, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Mali, le Rwanda et le Kazakhstan ; et entre 2011 et 2015 pour tous les autres pays.
24. Albanie, Algérie, Bulgarie, République dominicaine, Fidji, Iran, Kirghizstan, Lituanie, Moldavie, Palestine, Roumanie, Sainte-Lucie, Sri Lanka, Tadjikistan, Vanuatu. Les données de tous les pays concernent 2010 par rapport à 2005, sauf l'Albanie (2010 et 2004), les Fidji (2008 et 2003), l'Iran (2009 et 2004) et le Vanuatu (2010 et 2004).

25. Base de données de l'Institut des statistiques de l'UNESCO, accès en août 2012 sur <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx>
26. Base de données de l'Institut des statistiques de l'UNESCO, accès en août 2012 sur <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx>. 10 pays indiquent que 100 % de leurs enseignants de pré-élémentaire sont qualifiés : la Colombie, la Côte-d'Ivoire, Cuba, Djibouti, la Jordanie, le Maroc, la Palestine, le Suriname, l'Ouzbékistan et le Vanuatu
27. Base de données de l'Institut des statistiques de l'UNESCO, accès en août 2012 sur <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx>. Mali : un enseignant de pré-élémentaire qualifié pour 2199 enfants de la tranche d'âge concernée, 2011 ; Tchad : un enseignant de pré-élémentaire qualifié pour 2767 enfants de la tranche d'âge concernée, 2010 ; Burkina Faso : un enseignant de pré-élémentaire qualifié pour 3 566 enfants de la tranche d'âge concernée, 2011
28. Base de données de l'Institut des statistiques de l'UNESCO, accès en août 2012 sur <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx>
29. E-mail d'un spécialiste en formation des enseignants, Oxfam Novib.
30. Base de données de l'Institut des statistiques de l'UNESCO, accès en août 2012 sur <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx>; Statistiques mondiales sur l'éducation de l'UNESCO/du BIE, 2010/2011
31. JP Jarousse et al (2009) L'Éducation primaire universelle en Afrique : le défi des enseignants, Pole de Dakar de l'UNESCO: Dakar
32. K. Watkins et al (2010) Rapport de suivi 2011 sur l'Éducation pour tous : la crise cachée – le conflit armé et l'éducation, UNESCO: Paris
33. C. Lloyd (2009) New Lessons: The Power of Educating Adolescent Girls. A Girls Count Report on Adolescent Girls, Population Council; K. Michaelow (2001) 'Primary education quality in francophone sub-Saharan Africa: determinants of learning achievement and efficiency considerations' World Development, Vol. 29, No. 10
34. L. Casely-Hayford (2007) 'Gendered Experiences of Teaching in Poor Rural Areas of Ghana.' Associates for Change. RECOUP Working Paper 8, 2007.
35. Base de données de l'Institut des statistiques de l'UNESCO, accès en août 2012 sur <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx>;
36. C. Postles (2012). Girl Friendly Teaching: Investigating the classroom practices that promote girls' learning. Plan UK: London.
37. UNESCO BRED, Concept Note: 'Induction Workshop on the Development of National and Regional Qualifications Frameworks in the Teaching Profession', Juin 2012
38. C. Colclough et al (2004) Rapport de suivi 2005 sur l'Éducation pour tous : l'impératif de qualité, UNESCO: Paris
39. Cadre d'action de Dakar, l'Éducation pour tous : respecter nos engagements collectifs (2000)
40. D. Sinyolo (2007) Teacher Supply, Recruitment and Retention in Six Anglophone Sub-Saharan African Countries, Internationale de l'Éducation: Bruxelles
41. Le personnel enseignant d'élémentaire a augmenté à un rythme annuel de seulement 0,39 % entre 2004 et 2009 ; le rapport élèves/enseignant est passé de 39 pour 5 à 46 pour 8 sur la même période. Source : Base de données de l'Institut des statistiques de l'UNESCO, accès en août 2012 sur <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx>;
42. C. Colclough et al (2004) Rapport de suivi 2005 sur l'Éducation pour tous : l'impératif de qualité, UNESCO: Paris
43. K. Watkins et al (2010) Rapport de suivi 2011 sur l'Éducation pour tous : la crise cachée – le conflit armé et l'éducation, UNESCO : Paris. Taux d'alphabétisation observé chez les jeunes de 51 %.
44. Interviews de la CME avec la COSYDEP, des responsables du ministère sénégalais de l'Éducation et d'autres acteurs au Sénégal.
45. <http://www.nepalitimes.com/blogs/thebrief/2010/02/23/corruption-scandal/>
46. JP Jarousse et al (2009) L'Éducation primaire universelle en Afrique : le défi des enseignants, Pole de Dakar de l'UNESCO: Dakar

47. Rapport de l'IIEP de l'UNESCO
48. K. Watkins et al (2010) Rapport de suivi 2011 sur l'Éducation pour tous: la crise cachée – le conflit armé et l'éducation, UNESCO: Paris
49. Rapport du forum indien sur le droit à l'éducation sur <http://www.rteforumindia.org/>
50. Ministère malien de l'éducation de base, de l'alphabétisation et des langues nationales (2011) Annuaire National des Statistiques Scolaires de l'Education Fondamentale 2010-2011
51. Partenariat mondial pour l'Éducation (2011) Programme d'activités mondiales et régionales du GPE, domaine thématique: Résultats d'apprentissage, version 3: final – non publiée, communiquée aux membres du GPE
52. Entretien avec l'auteur
53. <http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2012/05/another-perspective-on-teachers-pay.html>
54. M. Beutel et al (2011) Teachers Talking: primary teachers contributions to the quality of education in Mozambique, VSO: Londres
55. Projet du centre universitaire du Sussex pour l'Éducation internationale, la préparation des enseignants et le perfectionnement professionnel continu <http://www.sussex.ac.uk/cie/projects/current/tpa>
56. P. Bourgonje and R Tromp (2011) Quality Educators: an international study of teacher competences and standards, Education International and Oxfam Novib; Projet du centre universitaire du Sussex pour l'Éducation internationale, la préparation des enseignants et le perfectionnement professionnel continu <http://www.sussex.ac.uk/cie/projects/current/tpa/mali>
57. Informations communiquées par le conseiller d'éducation internationale, anciennement basé au Timor-Oriental.
58. Rapport du forum indien sur le droit à l'éducation, <http://www.rteforumindia.org/>
59. H. Kruijer (2010) Learning How To Teach: the upgrading of unqualified primary teachers in sub-Saharan Africa, Internationale de l'Éducation: Paris
60. Note du BREDA de l'UNESCO
61. C. Colclough et al (2004) Rapport de suivi 2005 sur l'Éducation pour tous : l'impératif de qualité, UNESCO: Paris
62. UNESCO BREDA, Concept Note: 'Induction Workshop on the Development of National and Regional Qualifications Frameworks in the Teaching Profession', Juin 2012
63. P. Bourgonje and R Tromp (2011) Quality Educators: an international study of teacher competences and standards, Internationale de l'Éducation et Oxfam Novib
64. C. Colclough et al (2004) Rapport de suivi 2005 sur l'Éducation pour tous : l'impératif de qualité, UNESCO: Paris
65. Voir par ex., H. Sherry et al (2010) Teachers' Voice: a research report on teachers' motivation and perceptions of their profession in Nigeria
66. Banque mondiale (2010) Silent and Lethal: how quiet corruption undermines Africa's development efforts, Indicateurs 2010 du développement en Afrique, Banque mondiale: Washington DC
67. Associations, syndicats et ONG de Campagne pour L'Éducation pour Tous au Niger, ASO-EPT
68. http://www.ei-ie.org/fr/news/news_details/2225
69. Partenariat mondial pour l'Éducation (2012) Rapport de résultats annuel (non publié)
70. <http://www.ghanateachers.org/news-a-events/news/145-report-on-payment-of-salary-arrears-to-ghana-education-service-employees-.html>
71. <http://thehimalayantimes.com/fullTodays.php?headline=Teachers+stage+sit-in+seeking+salary&NewsID=345205>
72. H. Sherry et al (2010) Teachers' Voice: a research report on teachers' motivation and perceptions of their profession in Nigeria
73. C. Colclough et al (2004) Rapport de suivi 2005 sur l'Éducation pour tous : the quality imperative, UNESCO : Paris; JP Jarousse et al (2009) L'éducation primaire universelle en Afrique : le défi des enseignants, Pole de Dakar de l'UNESCO : Dakar; H. Sherry et al (2010) Teachers' Voice: a research report on teachers' motivation and perceptions of their profession in Nigeria
74. <http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2012/05/another-perspective-on-teachers-pay.html>

75. C. Colclough et al (2004) Rapport de suivi 2005 sur l'Éducation pour tous: l'impératif de qualité, UNESCO: Paris
76. JP Jarousse et al (2009) L'Éducation primaire universelle en Afrique: le défi des enseignants, Pole de Dakar de l'UNESCO: Dakar
77. See e.g. C. Colclough et al (2004) Rapport mondial de suivi 2005 sur l'Éducation pour tous: l'impératif de qualité, UNESCO: Paris, RMS 2011
78. AIPTF India (2008) Teacher Absence in Primary Schools, Delhi: AIPTF
79. Voir par ex., AIPTF India (2008) Teacher Absence in Primary Schools, Delhi: AIPTF ; D Chapman (1994) Reducing Teacher Absenteeism and Attrition: causes, consequences and responses, Paris: IIEP de l'UNESCO
80. L. Alcazar et al (2006) 'Why are teachers absent? Probing service delivery in Peruvian primary schools' International Journal of Educational Research 45 (2006) 117–136
81. C. Colclough et al (2004) Rapport de suivi 2005 sur l'Éducation pour tous: l'impératif de qualité, UNESCO: Paris
82. Base de données de l'Institut des statistiques de l'UNESCO, accès en août 2012 sur <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx>. Moyenne des années avec des données disponibles depuis 2005; l'échantillon comprend 16 pays à revenus faibles et 19 pays à revenus moyens
83. Base de données de l'Institut des statistiques de l'UNESCO, accès en août 2012 sur <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx>
84. FMI (2012) Guinée, Letter of Intent, Memorandum of Economic and Financial Policies, and Technical Memorandum of Understanding; FMI (2012) Malawi: Letter of Intent, Memorandum of Economic and Financial Policies, and Technical Memorandum of Understanding
85. Calculé à partir des données de l'ISU sur les dépenses (<http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx>) et des données de la Banque mondiale sur le PIB (data.worldbank.org)
86. Dr Elizabeth Wood (2011) Equity Matters – executive summary, Internationale de l'Éducation: Paris
87. Rapport mondial de suivi pour l'ÉPT (2011) Note d'information du Rapport mondial de suivi pour l'Éducation pour tous : tendances de l'aide à l'éducation, Nov. 2011. Ce total comprend 10 % de soutien budgétaire général
88. Calculé à partir des données du système de notification des pays créances du CAD de l'OCDE, <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=CRSNEW>, accès en août 2012
89. C. Schmidt and A. Taylor (2010) Liberia's Education Pooled Fund: A Case for Private Foundation Engagement in Post Conflict Education Recovery, New York: Open Society Institute

