



Internationale de l'Éducation

# A l'épreuve des faits:

## L'édition 2018 du Rapport de la Banque Mondiale sur le développement dans le monde

... for certified teachers...  
... controlled trial to evaluate the impact. Doubling...  
... 8 team...  
... (2016), OECD (2016a)...  
... others (forthcoming).

... average teacher pay has fallen relative  
... professions. At the same time, the wage  
... in teaching has narrowed. High-ability  
... may be less attracted by a narrow pay  
... because it gives them little opportunity to  
... rewards from high performance.<sup>35</sup>  
... pay both to remunerate compet-  
... to provide returns to good performance—  
... through pay or indirectly through  
... may improve the quality of  
... teaching profession. But this is  
... and even the best  
... system to maintain their

Better selection and retention policies will result  
in better teachers. More meritocratic hiring—say,  
based on a test instead of patronage—could improve  
student learning.<sup>35</sup> One proposal would be to intro-  
duce a teaching apprenticeship of three to five years,  
allowing systems to identify effective teachers.<sup>36</sup>  
The least effective teachers could then be transi-  
tioned out of the teaching force. In the United States,  
proposals to phase out the least effective teachers  
suggest that the gains to learners over time would  
be substantial: replacing the least effective 7–12  
percent of teachers could bridge the gap between  
US student performance and that of Finland.<sup>37</sup> Esti-  
mates of teacher value added in other countries are

↑ patronage  
→ no evidence  
no deficit  
of cit

... prospective engineers typically score higher than prospective teachers  
... self-identified prospective occupation  
b. Reading



Education International  
Internationale de l'Éducation  
Internacional de la Educación  
Bildungsinternationale





Internationale de l'Éducation

# A l'épreuve des faits:

## L'édition 2018 du Rapport de la Banque Mondiale sur le développement dans le monde



Ce travail est sous licence [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).  
(CC BY-NC-SA 4.0)

Publié par l'Internationale de l'Éducation - Avril 2018  
ISBN 978-92-95109-59-9 (PDF)

Photo de couverture: Education International, 2018  
Portraits: Maggy Destrée



# Contents

<b>La Banque mondiale est-elle prête à apprendre que le respect des promesses en matière d'éducation exige d'écouter les éducateurs/trices?</b> – David Edwards	3
<b>1. Analyse critique du Rapport de la Banque mondiale sur le développement de l'éducation dans le monde</b> – Steven Klees	5
<b>2. RDM 2018 de la Banque Mondiale : Apprendre à distinguer la théorie de la pratique</b> – Francine Menashy	9
<b>3. #WDR2018 à l'épreuve des faits : « L'analyse d'une sceptique »</b> – Prachi Srivastava	11
<b>4. L'Importance de l'apprentissage et le Rapport sur le développement dans le monde 2018</b> – Keith Lewin	15
<b>5. Dites non aux expériences mercantiles dans le secteur de l'éducation : soutenez l'éducation publique</b> – Juliet Wajega	19
<b>6. Education de la petite enfance, pauvreté et privatisation: pourquoi l'EPE fait-elle l'objet de crédits insuffisants dans les politiques de la Banque mondiale?</b> – Carol Anne Spreen	21
<b>7. La contre-politique éducative financée par la Banque Mondiale au Salvador</b> – Israel Montano Osorio	25
<b>8. Gestion autonome des écoles : Questions et préoccupations</b> – D. Brent Edwards Jr.	29
<b>9. Les rapports de la Banque mondiale et ses pratiques – Une hypocrisie organisée ?</b> – Salim Vally	33
<b>10. Il ne s'agit pas d'une crise de l'apprentissage, mais d'une crise du développement international! Une critique décoloniale</b> – Iveta Silova	37
<b>11. Où est le monde dans le RDM 2018 ? Appel à modifier son titre en « Rapport de développement américain »</b> – Jeremy Rappleye & Hikaru Komatsu	41
<b>12. Au-delà des résultats des tests : les mythes qui entourent l'éducation coréenne</b> – Hyunsu Hwang	45
<b>13. Le RDM et l'éducation de la petite enfance : une reconnaissance certaine, mais qui reste centrée sur la pensée occidentale et l'économie</b> – Helge Wasmuth and Elena Nitecki	49
<b>14. Enseignement et formation techniques et professionnels - Réaliser le potentiel pour transformer la vie de millions de personnes</b> – Pat Forward	53
<b>15. Améliorer l'éducation exige bien plus que des tests</b> – Diane Ravitch	57
<b>16. Tenir la promesse de l'éducation : les enseignants sont la solution, pas le problème</b> – Howard Stevenson	61
<b>17. En Gambie, le rôle positif des syndicats dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement</b> – Marie-Antoinette Corr	65
<b>18. Les conditions de travail des enseignants sont les conditions d'apprentissage des élèves : Les occasions manquées du RDM</b> – Leo Baunach	67
<b>19. Il nous faut bien plus que de meilleur(e)s enseignant(e)s</b> – Pasi Sahlberg	71
<b>20. La Banque mondiale face au tableau noir: le Rapport sur le développement dans le monde vu par un enseignant</b> – Jelmer Evers	75
<b>21. Un engagement en demi-teinte en faveur de l'apprentissage des enseignant(e)s</b> – Mark Ginsburg	79
<b>22. La dimension de genre dans le rapport de la Banque mondiale</b> – Nelly Stromquist	83





## La Banque mondiale est-elle prête à apprendre que le respect des promesses en matière d'éducation exige d'écouter les éducateurs/trices?



David Edwards

Depuis 75 ans que la Banque est le principal donateur de l'éducation et fournit des conseils techniques aux ministères de l'Education, le secteur est en crise. Il est peut-être temps de remettre en cause la crédibilité des conseils de la Banque et sa légitimité à guider la politique en matière d'éducation. Etant une organisation créée à l'origine pour réunir des fonds afin de financer les priorités nationales en matière de développement, quelle est la pertinence des recommandations de la Banque mondiale dans le monde d'aujourd'hui? Ses recommandations contribuent-elles à résoudre ou aggravent-elles les problèmes de l'éducation?

L'édition 2018 du Rapport sur le développement dans le monde (RDM), publié par la Banque mondiale sur l'éducation et intitulé Learning to Realise Education's Promise, se conclut en recommandant trois stratégies: évaluer l'apprentissage, agir sur les données factuelles et aligner les acteurs. Au cours des six derniers mois, l'Internationale de l'Education (IE) a réuni des dirigeant(e)s de syndicats de l'éducation, des universitaires et des militant(e)s dans une série de blogs que nous avons baptisés #WDR2018 à l'épreuve des faits qui décortique et analyse les recommandations contenues dans le rapport. Chaque blog apporte un éclairage sur un aspect spécifique du rapport sous un angle qui a été négligé ou insuffisamment analysé. L'IE a rassemblé tous les blogs dans cette publication et, ensemble, ils contribuent à démontrer dans quelle mesure le RDM 2018 a laissé passer une belle occasion.

La première recommandation importante du RDM est que nous devons évaluer l'apprentissage afin d'en faire un objectif sérieux. Or, comme l'IE n'a eu de cesse de le souligner, une évaluation n'améliorera pas l'éducation. Pour améliorer l'apprentissage, il faut des investissements adéquats et un changement systémique durable, ainsi que des évaluations formatives au niveau de la salle de classe.

La croyance aveugle de la Banque dans le mesurage est hors de propos, parce que les résultats des tests faussent le processus éducatif de manière indésirable. Cela vaut tout particulièrement dans le cas de la Corée du Sud. Tandis que le Président de la Banque mondiale loue les résultats des tests en Corée, la vérité cachée derrière ces résultats est la suivante: des étudiant(e)s et des enseignant(e)s malheureux/euses et surchargé(e)s, des taux de suicide élevés parmi les étudiant(e)s et un pourcentage élevé de revenus pour payer des cours privés.

La deuxième recommandation du rapport est que nous devons agir sur les données factuelles afin que les établissements scolaires soient bénéfiques pour tou(te)s les apprenant(e)s. Mais d'où viennent les données? Les données factuelles présentées dans le RDM sont soigneusement sélectionnées et souvent accompagnées d'une analyse simpliste, dans laquelle les conclusions préliminaires d'études sur des situations spécifiques ou locales sont extrapolées pour produire un avis général, mondial.

Par ailleurs, l'histoire de la Banque est caractérisée par des incohérences institutionnelles, une «



hypocrisie organisée » et un double langage, ce qui soulève la question de savoir si la Banque elle-même agit sur les données factuelles. En effet, on observe une différence flagrante entre les avis politiques de la Banque dans le RDM et ses pratiques en matière de prêts.

La troisième recommandation du rapport est que nous devons aligner les acteurs pour que l'ensemble du système soit bénéfique à l'apprentissage. Or, la notion d'alignement vue par la Banque semble promouvoir l'alignement de tous les acteurs sur le programme de la Banque. Depuis des années, elle impose des politiques aux ministres de l'Éducation en accordant des prêts sous conditions, qui portent atteinte à la souveraineté nationale et aux processus démocratiques.

Les exemples abondent des effets négatifs produits par les projets éducatifs de la Banque dans différents pays, et ils sont essentiels pour tenter de comprendre ce qui a mal fonctionné dans le passé. A titre d'exemple, la pression exercée sur des pays afin de réduire le nombre d'étudiant(e)s redoublant(e)s a eu pour effet que les enfants ont avancé dans le système en dépit du fait qu'ils n'avaient pas le niveau. Un autre exemple est le financement de prestataires de services éducatifs à but lucratif par la Société financière internationale, qui sape les efforts déployés pour assurer l'éducation gratuite, équitable, inclusive et de qualité que promet l'ODD 4.

Pour que les systèmes éducatifs s'améliorent durablement, il faut que les acteurs interviennent dans le débat et qu'il existe un véritable dialogue sur la réforme de l'éducation. Mais surtout, pour qu'une réforme éducative soit couronnée de succès, le personnel enseignant doit participer à son élaboration et à sa mise en œuvre.

Le manque de considération de la Banque pour le dialogue social est notoire et c'est peut-être sur ce point que la Banque a le plus à apprendre d'autres organisations mondiales et de leurs rapports: le « Rapport mondial de suivi 2018 sur la responsabilité dans l'éducation » et « Regards sur l'éducation » de l'OCDE soulignent tous deux l'importance d'écouter les enseignant(e)s et leurs organisations et d'institutionnaliser le dialogue social. Pour cela, il faudrait que la Banque revienne sur son hypothèse de départ et considère que le point de vue des personnes qui donnent cours aux étudiant(e)s peut être aussi précieux que celui des économistes de Washington qui ne le font pas.

Le RDM est étonnamment silencieux sur le financement futur de l'éducation. Nous

encourageons la Banque à concentrer son énergie et ses ressources à combler le déficit de financement afin d'atteindre les objectifs d'Éducation 2030 et de laisser la politique éducative à la communauté de l'éducation. Il est capital que les gouvernements nationaux prennent la main et définissent les priorités et les actions politiques pertinentes dans leurs contextes nationaux respectifs, avec la participation institutionnalisée des enseignant(e)s et du personnel de soutien.

Ce sont les éducateurs/trices qui sont le mieux à même d'utiliser les évaluations de manière formative pour améliorer l'apprentissage. Ce sont les éducateurs/trices qui sont en mesure de fournir des données factuelles contextualisées pour nourrir les réformes politiques sur ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas en classe. Et ce sont les éducateurs/trices qui doivent s'asseoir à la table pour orienter la réforme politique. La promesse de l'éducation ne sera pas tenue à moins que le dialogue social soit renforcé et développé.

C'est pourquoi l'IE demande que, pour ce qui concerne l'éducation, la Banque mondiale tente une nouveauté, fasse un pas de côté et écoute la communauté éducative.

David Edwards,  
Secrétaire général,  
Internationale de l'Éducation



# 1. Analyse critique du Rapport de la Banque mondiale sur le développement de l'éducation dans le monde

Steven Klees



Le Rapport annuel sur le développement dans le monde (RDM en abrégé) est la publication phare de la Banque mondiale. Le rapport de 2018 s'intitule Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation. C'est la première fois dans les 40 ans d'histoire du RDM que l'accent est mis sur l'éducation. De nombreux commentateurs se sont félicités de ce geste nécessaire en ces temps où les systèmes éducatifs du monde entier sont confrontés à de nombreux défis. Je suis moins optimiste.

Bien que le rapport possède quelques caractéristiques positives, je le vois comme un élément à part entière de la vision très étroite de l'éducation (même pour des économistes) proposée par la Banque.

Tout au long de ses 216 pages, le RDM délivre un message assez simple. Il consiste tout d'abord à dire que l'apprentissage dans les pays en développement est perçu comme étant en crise, avec de nombreuses statistiques montrant comment tant d'étudiants apprennent si peu dans l'éducation de base. Des centaines de millions d'élèves ayant terminé un certain nombre d'années d'école primaire sont analphabètes; seulement 14% répondent aux normes minimales d'apprentissage en lecture et moins encore en mathématiques. Les sources de cette crise sont examinées et trois solutions sont proposées:

1. Nous avons besoin d'évaluations étendues de l'apprentissage des élèves;
2. Nous devons agir compte tenu de «l'explosion» des témoignages pointant ce qui fonctionne pour améliorer l'apprentissage et

3. Nous devons supprimer les barrières techniques et politiques afin d'aligner l'ensemble du système éducatif sur l'amélioration de l'apprentissage.

Ci-dessous, j'examine la nature problématique de l'analyse de la Banque selon divers aspects éducatifs.

## Apprentissage

Un problème fondamental est que la Banque - de même que peut-être une trop grande partie du reste de la communauté internationale - ne peut garder deux idées en tête simultanément. Nous avons depuis longtemps oscillé entre l'attention à l'accès à l'éducation et l'équité, d'une part, et la qualité et l'apprentissage, d'autre part. L'élargissement de l'accès conduit souvent à une détérioration de la qualité et l'attention à la qualité conduit trop souvent à ignorer l'accès. Pourtant, clairement, l'accès et la qualité sont étroitement liés. Accès à quoi? Et la qualité pour qui? sont toujours les questions qui se posent.

En mettant l'accent sur la «crise de l'apprentissage», le RDM fait peu de cas des problèmes d'accès. Alors que les 260 millions d'enfants et de jeunes qui ne sont pas scolarisés sont mentionnés brièvement, on ne prête aucune attention à ce qui est nécessaire pour leur donner une éducation. Et, bien sûr, ils sont les premières victimes de la crise de l'apprentissage.

Le RDM déçoit aussi compte tenu de sa focalisation étroite sur ce qu'est l'apprentissage - essentiellement la lecture et les mathématiques.



Alors que les compétences socio-émotionnelles sont mentionnées à divers moments, mise à part la référence répétée à des idées problématiques et victimisantes de « persévérance » et de « résilience », on ne s'intéresse pas à ce que cela signifie au niveau de l'amélioration de l'idée générale de l'apprentissage. Presque tous les travaux de recherche cités pour décider de « ce qui fonctionne » pour améliorer l'apprentissage sont basées uniquement sur l'impact sur la lecture et les mathématiques. Cette orientation étroite aggrave les résultats problématiques de l'attention accordée à la lecture précoce et aux mathématiques au cours de la dernière décennie, ce qui a faussé les programmes d'études primaires pour se concentrer sur ce qui est testé. Le régime d'évaluation massif recommandé par le RDM prolongera cette tendance et entraînera la même distorsion pour les sujets testés que celle que nous avons constatée dans l'initiative américaine No Child Left Behind initiative dont le mode d'évaluation n'a en rien amélioré les résultats des tests.

## Enseignants

Même s'il y a eu occasionnellement des commentaires judicieux sur les enseignants et l'enseignement dans le RDM, la teneur générale du rapport est que les enseignants non motivés et non qualifiés sont l'une des principales sources de la crise de l'apprentissage. Les enseignants ayant une formation insuffisante sont définitivement un problème mondial. Mais la Banque a sa part des responsabilités dans cette problématique. Pendant des décennies, la Banque a critiqué la formation initiale et la formation continue des enseignants comme étant non rentables. Pendant des décennies, la Banque a soutenu l'embauche d'enseignants contractuels sans formation comme une solution bon marché et un moyen de contourner les syndicats d'enseignants - et les enseignants sous contrat sont encore félicités dans le RDM. Cela est en contradiction avec les chapitres du RDM où la Banque soutient que les pays en développement doivent suivre l'exemple des quelques pays qui attirent les meilleurs étudiants dans la profession, améliorent la formation et les conditions de travail.

Il n'y a aucune preuve explicite de l'affirmation répétée à plusieurs reprises que les enseignants sont démotivés et doivent être contrôlés et surveillés pour faire leur travail. La Banque blâme depuis longtemps les enseignants et les syndicats d'enseignants pour les échecs scolaires. La Banque soutient implicitement que le problème de l'absentéisme des enseignants, évoqué tout au long du rapport, signifie que les enseignants ne

sont pas motivés, mais ce n'est tout simplement pas vrai. Pour tous ceux qui, comme moi, ont beaucoup travaillé avec les enseignants des pays en développement, il est clair que même dans les circonstances actuelles très éprouvantes, la plupart des enseignants sont très motivés à faire de leur mieux pour leurs élèves. Cela est vrai même s'ils doivent parfois s'absenter pour être payés ou répondre à des besoins bureaucratiques - ou même s'ils manquent des cours parce qu'ils travaillent à d'autres postes pour joindre les deux bouts. L'absentéisme des enseignants n'est pas un signe de faible motivation. Les salaires des enseignants sont extrêmement bas, tout comme le statut de l'enseignement. A cause de cela, l'enseignement est devenu dans de nombreux pays une occupation de dernier recours, mais il attire toujours des enseignants dévoués (voir ma récente étude sur les enseignants dans quatre pays africains réalisée avec des collègues). Une fois de plus, la Banque s'est montrée très complice de cette situation puisqu'elle et le FMI ont imposé pendant des décennies les politiques néolibérales dans le cadre du Consensus de Washington qui ont entraîné des coupes budgétaires de la part des gouvernements et une baisse des salaires réels pour les enseignants du monde entier. Il est incroyable que les économistes ne reconnaissent pas que la détérioration des salaires est la principale cause de l'absentéisme des enseignants et que tout ce qu'ils sont disposés à proposer est inefficace et concerne des programmes insultants de rémunération liée au rendement.

## Finances

Le plus gros problème concernant ce RDM est l'absence de toute attention sérieuse portée à la question de savoir s'il faut financer et de quelle manière il faudrait financer la réponse apportée à la crise de l'apprentissage et aux autres défis de l'éducation. Seule une demi-page du rapport est consacrée aux finances, complétée par un article de 5 pages à la fin du document. Je trouve la teneur de leur traitement des finances inadmissible et laissez-moi vous expliquer pourquoi. Le titre de l'article incarne sa nature problématique: « Dépenser plus ou dépenser mieux - ou les deux? » Dépenser plus est évité - « peut-être, parfois » est leur réponse, soulignant que plus d'argent (dans la recherche qu'ils choisissent de citer) ne conduit pas à plus d'apprentissage (contredisant, par exemple, une étude récente sur les dépenses et les résultats aux tests PISA). C'est même une approche plus faible que la teneur des rapports de la Banque depuis de nombreuses décennies où ils consacrent une ligne ou deux au sujet en disant que "oui, plus d'argent est nécessaire", "mais"

passent ensuite le reste du rapport à exprimer leurs vues étroites sur la signification de dépenses plus efficaces.

Cette approche des finances contredit les parties les plus sensées du RDM qui exposent toutes les nombreuses choses très coûteuses qui doivent être faites pour résoudre la crise de l'apprentissage, dont: de meilleurs soins prénataux et postnataux; la lutte contre le retard de croissance généralisé et la malnutrition; des visites à domicile et des programmes de soins pour les parents d'enfants de 0 à 3 ans; des garderies pour les très jeunes enfants, suivies de trois années d'éducation préscolaire de qualité; la mise à disposition de bibliothèques et de centres de loisirs; l'élimination des environnements chimiquement toxiques et physiquement dangereux; l'attraction des meilleurs étudiants dans l'enseignement; l'amélioration de la formation initiale et continue; l'utilisation de technologies qui complètent les compétences des enseignants; l'amélioration de la gestion de l'école; la baisse des frais de scolarité et des coûts; l'apport de transferts monétaires et d'un soutien psychosocial; des programmes de rattrapage et de prévention du décrochage pour les jeunes à risque; etcétera!

Pourtant, ils ne disent nulle part que la mise en œuvre de ce programme très impressionnant sera très coûteuse. Ils ne mentionnent pas non plus le coût de la scolarisation des 260 millions d'enfants et de jeunes non scolarisés. Ils ne mentionnent pas non plus les décennies d'études de l'UNESCO estimant que nous sommes confrontés à un déficit important de l'assistance internationale nécessaire pour améliorer l'accès aux écoles primaires et secondaires dans les pays en développement et leur qualité, à hauteur de 40 milliards de dollars par an. Le partenariat pour l'éducation a réussi à convaincre les bailleurs de fonds. C'est une banque remplie d'économistes, les finances devraient être à l'avant-plan, pas enterrées à jamais dans quelques "oui, mais" placés sur le côté!

## Autres Problèmes

Les contraintes d'espace m'empêchent de faire plus que mentionner quelques-uns des nombreux autres problèmes significatifs de ce rapport: encore une fois, à peine reconnaître le droit à l'éducation au lieu d'expliquer comment on pourrait utiliser l'Approche 4As pour attirer l'attention sur la crise d'apprentissage; une brève mention à mi-voix de l'Approche des capacités de Sen alors qu'une prise en considération sérieuse conduirait à une vision beaucoup plus large des problèmes d'apprentissage;

une vue très étroite de ce qui constitue une preuve, privilégiant les ECR problématiques, et considérer une étude sur un sujet dans un pays comme universellement valable; offrir des conseils sur une vision très étroite de ce que la bonne gestion signifie de la part d'une institution qui a été elle-même un borbier au niveau de la gestion pendant des décennies; promouvoir une vision de l'enseignement supérieur selon laquelle l'enseignement primaire et secondaire sont les investissements prioritaires, poursuivant ses décennies de relégation des pays en développement à une concurrence basée sur une main-d'œuvre moins bien rémunérée; une vision naïve et irréaliste de la politique et des obstacles politiques à une vision déformée de la nécessité d'un alignement complet du système derrière le seul but (étroit) de l'apprentissage; et le manque de reconnaissance du fait que les deux pays en développement présentant des scores anormalement élevés aux tests de rendement – le Vietnam (mentionné à plusieurs reprises) et Cuba (jamais mentionné) – sont des cas particuliers en raison de politiques socialistes égalitaires.

## Conclusions

Dans son analyse des barrières politiques, la Banque affirme:

Les intérêts particuliers ne se limitent pas aux intérêts privés ou liés la recherche d'une rente. Les acteurs des systèmes éducatifs sont souvent guidés par leurs valeurs ou leur idéologie ... [190]

Cela s'applique à la Banque également! La Banque mondiale se targue d'être fondée sur les preuves et la recherche, mais ce n'est pas le cas. Ses prémisses et ses conclusions sont basées sur l'idéologie et non sur des preuves. La Banque sélectionne et interprète la recherche qui correspond à son idéologie. En ce sens, elle ressemble à des institutions idéologiques conservatrices comme le Cato Institute ou la Heritage Foundation. Cependant, deux aspects la rendent différente. Tout d'abord, tout le monde réalise que Cato et Heritage sont des organisations partisans. Alors que la Banque fait semblant d'être objective et inclusive. Deuxièmement, Cato et Heritage sont des institutions privées à influence limitée. La Banque est une institution publique, un monopole financé par les impôts, qui donne des subventions, des prêts et des conseils dans le monde entier, ce qui lui donne une vaste influence mondiale.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> La Banque (et d'autres organismes d'aide) aime dire que les politiques sont toujours dictées par les pays et aux mains de ces derniers. Cela est démenti par des décennies d'imposition de conditions qui, par exemple, ont forcé les

L'idéologie de la Banque est le néolibéralisme, terme que les économistes de la Banque reconnaissent à peine. Dans les années 1960 et 1970, les économistes libéraux de l'éducation au sein de la Banque, comme Jean-Pierre Jallade, recommandaient systématiquement des investissements substantiels dans l'accès à l'éducation et la qualité, financés par des impôts progressifs. Sans aucune base factuelle et selon un raisonnement spéculatif, la Banque, avec le FMI, a diffusé et propagé ce que l'on appelle les politiques du Consensus de Washington pour les quatre décennies suivantes à travers les PAS et leurs successeurs, les DSRP, délégitimant le gouvernement et privant le secteur public de ressources.

Bien sûr, il y a une crise de l'apprentissage. Le monde est rempli de crises: de l'éducation, de la santé, de la pauvreté, du développement, de l'environnement, de la guerre, etc. La manière dont la Banque et les autres institutions néolibérales encadrent ces crises, en rejetant la faute et proposent des solutions, comme nous l'avons vu ici, est le reflet de leur idéologie. Dans le domaine de l'éducation, le RDM privilégie une vision étroite de l'apprentissage, blâme les enseignants et, aussi incroyable que cela puisse paraître, fait pire qu'ignorer les finances - en fait, elle se demande si plus de ressources sont nécessaires.

Nous devons remettre en cause la légitimité de la Banque - et du FMI. Il y a quelques décennies, une importante campagne appelée "50 years is enough" (50 ans, cela suffit) l'a fait. Nous devons relancer cette campagne. Nous célébrerons le 75ème anniversaire de leur fondation en 2019. La Banque et le Fonds sont des

institutions antidémocratiques, technocratiques et néolibérales, inadaptées aux nécessités du monde d'aujourd'hui. Il est grand temps qu'une nouvelle conférence de Bretton Woods repense et reformule le rôle et la nature de ces institutions.

Cet Article a été republié avec la permission de Bretton Woods Project

## Références

Klees, S. Stromquist, N., & Lin, J (ed.). (2017). *Women Teachers in Africa, Challenges and Possibilities*. New York: Routledge.

Vegas, Emiliana & Coffin, Chelsea. (2015). *When Education Expenditure Matters: An Empirical Analysis of Recent International Data*. *Comparative Education Review*. 59(2) 289-304. DOI: 10.1086/680324

Klees, S. (2012) *Why does the World Bank hate teachers?* [https://ei-ie.org/en/woe\\_homepage/woe\\_detail/4713/why-does-the-world-bank-hate-teachers](https://ei-ie.org/en/woe_homepage/woe_detail/4713/why-does-the-world-bank-hate-teachers)

---

pays à réduire les impôts et les services sociaux ou par un manuel de 1200 pages dont l'objectif est de «guider» les pays dans l'élaboration des DSRP.



Steven J. Klees (sklees@umd.edu) est titulaire de la chaire d'éducation internationale et comparative R. W. Benjamin à l'Université du Maryland. Il a fait son doctorat à l'Université de Stanford et a enseigné à l'Université Cornell, à l'Université de Stanford, à la Florida State University et à l'Université Fédérale de Rio Grande do Norte au Brésil.

Le travail du Professeur Klees examine l'économie politique de l'éducation et du développement avec des intérêts spécifiques de recherche sur la mondialisation, le néolibéralisme et l'éducation; le rôle des organismes d'aide au développement; l'éducation, les droits de l'homme et la justice sociale; l'éducation des populations défavorisées; le rôle de la classe, du sexe et de la race dans la reproduction et la remise en question des inégalités éducatives et sociales; et les approches alternatives à l'éducation et au développement.



## 2. RDM 2018 de la Banque Mondiale : Apprendre à distinguer la théorie de la pratique



Francine Menashy

Le Rapport sur le développement dans le monde 2018 marque une étape historique puisque, pour la première fois en 40 ans, cette étude phare de la Banque mondiale est consacrée à l'éducation.

Dans un contexte de diminution de l'aide bilatérale à l'éducation, cette recherche thématique attire à juste titre l'attention sur la crise de l'apprentissage. Par ailleurs, le rapport laisse apparaître plusieurs évolutions significatives dans le discours de l'organisation. Alors que, par le passé, la Banque mondiale envisageait les bénéfices de l'éducation en insistant lourdement sur le développement du capital humain, l'édition 2018 du rapport articule cette dernière autour de l'approche des capacités (capabilities). Raison pour laquelle, ce dernier entrevoit l'éducation à travers un prisme plus large, non plus uniquement en termes de bénéfices économiques, mais également en tant que contribution à la liberté, à l'engagement actif et à la capacité de faire des choix pour son propre bien-être. Une nouvelle perspective bienvenue pour la Banque mondiale. Le Rapport sur le développement dans le monde adopte par ailleurs une approche prudente concernant les technologies utilisées à des fins éducatives, qui se démarque d'une adhésion généralisée par rapport à l'usage des TIC dans l'éducation, souvent considérées comme la panacée à tous les maux possibles. En comparaison d'un grand nombre d'autres organisations, la Banque mondiale constate que ces technologies ne sont pas toujours alignées sur l'apprentissage de l'élève.

Pour cette raison, et à plus d'un titre, le rapport de la Banque mondiale apporte une contribution

positive aux débats dans les secteurs du développement et de l'éducation. Toutefois, l'analyse de ce document doit tenir compte de l'histoire institutionnelle de la Banque mondiale ainsi que de ses activités passées dans le domaine de l'éducation et d'autres secteurs sociaux. Les spécialistes des relations internationales ainsi que les études consacrées au développement ont souvent critiqué l'institution pour les fréquents décalages observés entre ce qu'elle dit et ce qu'elle fait, n'hésitant pas à parler d'« hypocrisie organisée » - autrement dit, lorsqu'une organisation déclare une chose en théorie et dans ses politiques, tout en faisant autre chose dans la pratique. Cette critique ne vise pas uniquement la Banque mondiale : plusieurs organisations internationales (les Nations Unies ou l'OMC par exemple) ont été pointées du doigt pour les mêmes raisons. Les chercheurs/euses ont démontré que ce type de contradiction apparaissait également dans les travaux de la Banque mondiale consacrés à la lutte contre la corruption, à la durabilité environnementale et à l'éducation.

Je suggère d'aborder le Rapport de la Banque mondiale sur le développement dans le monde en mettant le doigt sur ces contradictions. Commençons, à titre d'exemple, par le volet consacré aux évaluations de l'apprentissage qui mentionne la nécessité d'une structure participative locale et affirme que les évaluations contextualisées conçues en collaboration avec divers intervenants sont plus susceptibles d'être considérées comme valides et pertinentes aux niveaux locaux (p. 97). En effet, la Banque

mondiale est depuis longtemps critiquée pour mettre en œuvre les priorités de ses politiques éducatives dans les pays récipiendaires en ne s'appuyant que très peu sur la participation locale. A la lumière de ce qui précède, il serait intéressant de se demander si les revendications locales - pas uniquement celles des gouvernements, mais aussi celles de la société civile, des enseignant(e)s, des syndicats de l'éducation, des parents et les élèves - sont réellement prises au sérieux au vu des pratiques de la Banque mondiale sur le terrain.

Le Rapport sur le développement dans le monde adopte également une approche très diplomate de l'enseignement privé semblant refléter une certaine circonspection vis-à-vis de la participation du secteur privé et soulignant les « nombreux risques. Les écoles privées risquent en effet de récupérer les élèves générant les plus hauts revenus, auquel(le)s il est le plus facile et le plus profitable d'enseigner, laissant ainsi au système public le soin de prendre en charge les plus défavorisé(e)s d'entre eux/elles » (p. 177). Ce point de vue entre cependant en opposition avec d'autres théories de la Banque mondiale concernant la participation du secteur privé au sein de l'éducation, et certaines de ses activités récentes dans ce domaine. Par exemple, l'initiative SABER (une approche systémique visant l'amélioration des résultats éducatifs) prévoit un processus pour développer la participation des acteurs privés, en favorisant de façon relativement explicite l'intervention du secteur privé dans l'éducation. Aussi la Société financière internationale, membre du groupe de la Banque mondiale dédié au secteur privé, à travers son soutien aux chaînes d'écoles privées à bas prix, entre-t-elle en contradiction évidente avec les mises en garde du rapport, lorsque celui-ci mentionne que les gouvernements ne devraient jamais externaliser leurs responsabilités, afin de pouvoir offrir aux enfants et aux jeunes une opportunité d'apprendre (p. 178).

Le rapport contredit d'une certaine façon son propre discours, adoptant ce que d'aucuns ont qualifié de « double langage ». Par exemple, la Banque mondiale semble prendre très au sérieux le fait que plusieurs millions d'enfants sont privés d'éducation, en particulier parmi les populations marginalisées : minorités, réfugié(e)s

ou étudiant(e)s en situation de handicap. Dans le même temps, les auteurs précisent que la question de l'accès ne doit pas être la priorité des initiatives déployées par la communauté internationale en faveur de l'éducation, stipulant que l'attention doit désormais se tourner vers l'apprentissage pour tou(te)s (p. 64). Une autre contradiction apparaît clairement dans l'un des volets du rapport portant sur les évaluations mondiales de large envergure, où les auteurs mentionnent que « l'évaluation de l'apprentissage » ne se résume pas aux tests internationaux tels que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves - PISA (p. 92 en italique dans la version originale). Pourtant le rapport vante les mérites de PISA et les bénéfices du « choc PISA », étant donné que plusieurs pays participant à ce test ont initié des réformes ciblées suite à la publication des résultats (p. 94). Ces discordances laissent le lecteur face à des positions de la Banque mondiale qui semblent vagues et incohérentes, l'amenant à s'interroger sur la mesure dans laquelle les théories de l'organisation peuvent guider ses actions et selon quelles modalités.

Je le répète, le Rapport sur le développement dans le monde contient quelques éléments extrêmement positifs, notamment l'attention portée à l'éducation et la sensibilisation accrue à la crise de l'apprentissage. Mais ma question est la suivante : les revendications émises par le rapport reflètent-elles la réalité sur le terrain ? Il importe, en effet, de savoir si les positions et preuves présentées dans le rapport ont un quelconque poids sur les opérations de la Banque mondiale ou si force est de constater qu'un fossé sépare la théorie de la pratique.



Francine Menashy est Professeure à l'Université du Massachusetts à Boston. Ses recherches portent sur l'aide au développement dans le secteur de l'éducation et la participation du secteur non gouvernemental, en particulier à travers les politiques des organisations internationales, des sociétés privées et des organisations philanthropiques. Elle a effectué diverses publications concernant notamment les partenariats public-privé, le financement de l'enseignement privé et l'aide aux Etats fragiles et en situation de conflit.



### 3. #WDR2018 à l'épreuve des faits : « L'analyse d'une sceptique »

Prachi Srivastava



Lorsque la Banque mondiale a annoncé que le Rapport sur le développement dans le monde 2018 (RDM-WDR, acronyme anglais) porterait sur l'éducation, j'étais sceptique.

Je ne nie pas l'expertise de la Banque mondiale en matière de recherche. Elle y consacre un budget important avec de nombreux effectifs et possède une mine de rapports qui sont accessibles dans le domaine public.

Elle est également ouverte à la critique, et en reçoit beaucoup, en particulier dans le domaine de l'éducation.

Alors pourquoi ce scepticisme?

Pour commencer, la Banque mondiale est l'un des principaux bailleurs de fonds externes pour l'éducation dans les pays en développement. Bien qu'elle « gère un portefeuille de 9 milliards de dollars US avec des opérations dans 71 pays en janvier 2013 », le RDM 2018 est le premier rapport à se concentrer uniquement à l'éducation depuis le lancement de la série de 1978. Pourquoi a-t-il fallu attendre aussi longtemps ?

Deuxièmement, la manière dont la Banque mondiale formule les problématiques et évalue les « éléments de preuve » est importante à prendre en compte. Ce n'est un secret pour personne que la Banque mondiale favorise, même si de manière implicite, certaines disciplines (à savoir l'économie) et approches méthodologiques (habituellement des études quantitatives de grande ampleur). Je ne discute pas de leurs vertus ou de leurs vices. Mais cette propension a des

implications sur le filtrage des éléments de preuve et des conséquences pour les conclusions tirées. Cet aspect est important car il a une influence directe sur les politiques et le pouvoir d'alerte, non seulement auprès des gouvernements et des institutions ayant des années d'expertise dans le domaine, mais aussi auprès d'une nouvelle communauté d'acteurs, y compris les bailleurs de fonds privés, ayant moins d'expérience dans le secteur de l'éducation.

Scepticisme mis à part, le *Rapport sur le développement dans le monde 2018*: « Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation » apporte quelques éléments positifs:

1. Il invoque l'éducation comme un droit fondamental et présente un solide argument moral en faveur de la priorité accordée à l'éducation et à l'apprentissage. Le rapport débute par une déclaration audacieuse: « L'éducation est un droit fondamental de l'être humain, et est au cœur de la réalisation des capacités humaines » (p. 1), en référence à l'approche des capacités précurseuse d'Amartya Sen. Venant de la Banque mondiale, c'est un grand pas en avant.

Celle-ci a reçu de nombreuses critiques (notamment de la part de la feu Katarina Tomasevski, première Rapporteuse spéciale des Nations Unies sur le droit à l'éducation) pour s'être distancée de l'approche fondée sur les droits en faveur d'une approche instrumentale et pour avoir évité l'impératif moral d'agir dans le domaine de l'éducation. Alors que l'approche instrumentale demeure, des assertions morales et fondées sur les droits coexistent. Le rapport mentionne

même des exemples de recours à la justice pour revendiquer le droit à l'éducation en Inde et en Indonésie (encadré 11.3), et déclare qu'une telle action peut être favorable aux personnes défavorisées.

Ces nouveaux éléments d'analyse en faveur de l'argumentaire pour l'éducation sont les bienvenus. Nous avons tous entendu le mantra répété à maintes reprises (y compris par le personnel de direction de la Banque mondiale) comme quoi l'éducation n'est pas « simplement » le bon choix, mais que c'est aussi le choix « intelligent » (je me demande toujours pourquoi faire le bon choix ne suffit pas). Alors que l'argumentaire est devenu important pour mobiliser la volonté d'accroître les financements pour l'éducation par les donateurs, les messages d'introduction du rapport sur les droits et les obligations morales peuvent aider à partir sur de nouvelles bases, ou au moins à présenter ces arguments à un public plus large. J'aurais aimé voir une tentative plus marquée pour établir une argumentation morale en faveur du financement de l'éducation, en particulier par les donateurs du Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économiques, dont beaucoup n'ont pas rempli leurs engagements. Toutefois, c'est un début.

**2.** Le rapport met en évidence la crise de l'apprentissage. Il présente des données sur les disparités d'apprentissage dans divers pays, en soulignant en particulier les différences entre les enfants issus de milieux riches et défavorisés. Il souligne que la scolarisation ne suffit pas. Bien que ce message ne soit pas nouveau pour les chercheurs/euses et les conseillers/ères politiques de l'éducation, le RDM atteint un public (interne et externe) qui n'est probablement pas conscient de l'ampleur de la crise de l'apprentissage. Le rapport aurait pu évaluer de manière plus approfondie les données relatives à l'impact potentiel de la crise de l'apprentissage sur d'autres compétences (par ex.: citoyenneté, pensée critique, créativité, «

compétences du XXI<sup>e</sup> siècle »). Malgré des bribes d'analyse (Spotlight 3), ces aspects auraient pu être mieux intégrés.

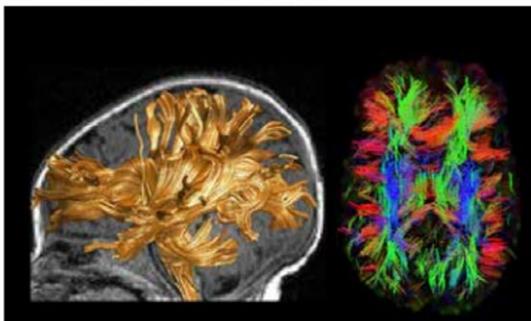
**3.** Le rapport démontre le lien entre les neurosciences et l'éducation. Il consacre une large place à la présentation de preuves scientifiques sur le lien entre la privation, le développement précoce du cerveau et l'apprentissage, un aspect également abordé dans les précédents Rapports mondiaux de suivi sur l'éducation. Il met en évidence les conséquences de la malnutrition et du développement cérébral chez les enfants issus de milieux défavorisés sur les résultats d'apprentissage. « Ainsi, même dans une bonne école, les enfants défavorisés apprennent moins » (p. 10), et les déficits d'apprentissage précoces sont généralement amplifiés au fil du temps (p. 7).

Les images IRM de la structure cérébrale d'un nourrisson au Bangladesh dont la croissance a été retardée par rapport à celle d'un enfant qui ne l'a pas été, donnent à réfléchir (p. 115). La discussion et l'imagerie puissante peuvent aider à insister sur l'urgence des interventions précoces et la nécessité d'une approche éducative plus intégrée pour les groupes défavorisés, en particulier dans les cas de la petite enfance et de l'éducation primaire.

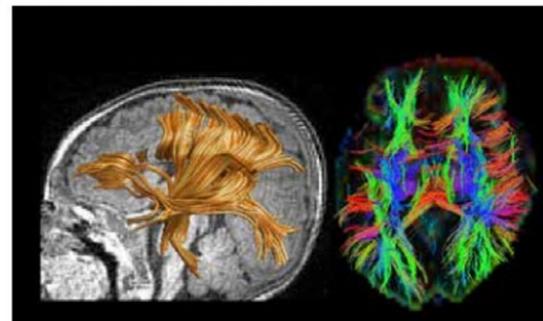
Compte tenu des arguments bien étayés dans le rapport, il est étonnant de constater que cette ligne de pensée ne soit pas intégrée dans l'analyse des données sur les programmes d'alimentation scolaire au Burkina Faso, au Kenya et au Pérou (p. 148). Il est également curieux de constater l'absence de données sur le *Midday Meal Scheme* (Programme du déjeuner) de l'Inde, le plus important programme d'alimentation scolaire au monde. L'analyse de Young Lives a révélé d'importants résultats positifs du Midday Meal Scheme sur l'apprentissage du vocabulaire dans l'Etat d'Andhra Pradesh, contrairement aux études citées.

**4.** Le rapport présente de manière relativement satisfaisante, quoique succincte, les données relatives à l'offre du secteur privé et à

a. Infant representative of never-stunted growth



b. Infant representative of stunted growth



l'éducation privée. Jouons cartes sur table! J'ai été invitée à rencontrer des membres de l'équipe du RDM pour discuter de cette question dans le cadre de consultations informelles sur le rapport. Tout d'abord, en dépit de la position parfois ambiguë de la Banque mondiale sur les frais de scolarité, le RDM est explicite quant à l'impact négatif des coûts et des frais de scolarité (p. 117). Un éventail d'interventions politiques pour aider concernant les coûts et les frais de scolarité est présenté (par ex.: les bourses non liées au mérite, les transferts d'argent conditionnels), ainsi que des expériences de suppression des frais (Figure 5.4, p. 118).

Bien qu'il appuie l'hypothèse théorique selon laquelle la concurrence augmente la qualité, et malgré l'absence de preuves suffisantes dans les pays en développement, le rapport est clair concernant les résultats: « Rien n'indique que les écoles privées offrent de meilleurs résultats d'apprentissage que les écoles publiques » (p. 176). C'est un énorme pas en avant.

Le rapport aborde les préoccupations concernant « l'écœurement » des étudiant(e)s. Aussi, à ma grande surprise, le rapport ne fait pas de mystère sur la possibilité que des prestataires de type commercial cherchent à exploiter les programmes incitatifs à des buts lucratifs: « Certains prestataires privés de services éducatifs ... peuvent, dans la course aux profits, préconiser des choix politiques allant à l'encontre des intérêts des élèves » (p. 13).

Le rapport admet franchement qu'il est difficile de superviser les systèmes composés d'une myriade d'écoles privées, suggérant que « les gouvernements peuvent juger plus facile de fournir une éducation de qualité que de réglementer un ensemble disparate de prestataires n'ayant pas nécessairement les mêmes objectifs » (p. 177). Enfin, le rapport considère les effets systémiques, bien que brièvement, de l'expansion de l'enseignement privé, indiquant qu'elle « peut saper la volonté politique d'une scolarisation publique efficace à plus long terme » (p. 177). C'est un pas en avant sans précédent.

Donc le rapport RDM 2018 apporte quelques contributions qu'il convient de saluer. Cependant, pour réaliser pleinement son potentiel, voici mes deux principales suggestions d'amélioration (j'ai d'autres suggestions, je n'ai pas abordé les enseignant(e)s, mais je dois aller à l'essentiel car ce billet commence à ressembler à un article):

**Première recommandation:** rendre les arguments en faveur du financement de l'éducation moins ambigus. Cela a été soulevé

comme le principal point de désaccord dans presque toutes les revues en ligne du RDM 2018 (par ex. : David Archer of Action Aid et l'Internationale de l'Éducation). Et je ne peux que partager le même avis.

L'ambiguïté est incongrue avec les recommandations de forums de haut niveau. Par exemple, la Déclaration d'Incheon Education 2030 et le Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable (ODD) 4 sont sans équivoque: Les « pays les moins avancés doivent parvenir à la limite supérieure de ces fourchettes (4-6 % du PIB, 15 à 20 % des budgets nationaux) s'ils veulent atteindre les cibles fixées ».

La discussion est aussi quelque peu anhistorique. Une analyse antérieure par Mehrotra de ce qu'il a appelé les 10 « pays qui réussissent de manière précoce dans l'éducation » (Barbade, Botswana, Costa Rica, Cuba, Kerala en Inde, Malaisie, Maurice, Corée du Sud, Sri Lanka et Zimbabwe) a conclu que d'importantes dépenses publiques en proportion du PIB et des budgets nationaux ont été parmi les facteurs qui ont contribué à l'expansion d'une éducation primaire relativement meilleure au lendemain de l'indépendance dans des contextes post-coloniaux. Si le but est de rendre l'enseignement secondaire universel d'ici 2030 (objectif ODD 4.1), un financement stable, sûr et accru par les donateurs et les gouvernements nationaux est indéniablement essentiel, en particulier dans les pays qui n'atteignent même pas les critères minimaux.

**Deuxième recommandation:** mettre l'accent sur les processus d'apprentissage dans les écoles et les salles de classe et leurs effets potentiels sur les résultats d'apprentissage. Le rapport reconnaît que « l'apprentissage est un processus complexe qui est difficile à décomposer en simples relations linéaires de cause à effet » (p. 178). Et il attribue à juste titre les résultats d'apprentissage médiocres à une éducation de mauvaise qualité. Personne ne dirait le contraire.

Cependant, la « qualité » est influencée par une foule de facteurs, dont beaucoup peuvent être normatifs, socio-politiques et micro-politiques (c.-à-d. des institutions informelles). Les résultats d'apprentissage examinés dans le RDM sont produits par le biais de processus d'apprentissage structurés dans le cadre de processus scolaires formels. Et les processus scolaires formels sont intégrés dans le curriculum explicite et implicite des écoles et des salles de classe (c.-à-d. les valeurs et la reproduction de ces valeurs dans les écoles formelles) auxquelles les enfants de différents milieux ont accès, et la manière dont ces enfants sont à leur tour positionnés en leur sein.

Par exemple, une étude menée en Inde montre que des pratiques sociétales plus larges fondées sur les castes continuent d'influer sur l'expérience de la scolarité des enfants, même dans le cadre d'initiatives visant un accès universel. En me basant sur l'analyse émergente de mon étude actuelle portant sur environ 1.500 enfants d'âge scolaire à Delhi, je soutiens que l'exclusion silencieuse reflète une exclusion sociétale plus large et qu'elle entravera le véritable apprentissage même en cas de scolarisation des enfants (voir aussi ici).

La situation est complexe. Ce qui signifie que l'amélioration de la qualité sera plus difficile que « le regroupement de tous les ingrédients » (encadré 9.2). Ces problèmes profondément ancrés ne peuvent pas être surmontés facilement à l'aide d'incitations « appropriées ».

**Remerciements:** Je suis reconnaissante à David Evans, économiste en chef de l'équipe RDM 2018, d'avoir partagé des idées et clarifié le processus du RDM. Toute erreur ou ambiguïté éventuelle me serait imputable.

Cet article a été publié à nouveau avec la permission de Duncan Green. Il a d'abord été publié sur: <https://oxfamblogs.org/fp2p/the-world-banks-2018-world-development-report-on-education-a-sceptics-review/>

## Références

- EFA Global Monitoring Report. (2009). *Overcoming Inequality: Why Governance Matters*. UNESCO Publishing, Oxford University Press. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177683e.pdf>
- EFA Global Monitoring Report. (2013/14). *Teaching and Learning: Achieving Quality For All*. UNESCO Publishing. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654e.pdf>
- Kattan, R., Burnett, N. (2004). *User Fees in Primary Education*. Education Sector Human Development Network. World Bank.
- Lewin, Keith M (2007). *Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda*. Project Report. Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE), Falmer, UK. <http://srodev.sussex.ac.uk/1828/>
- Mehrotra, S. 1998. *Education for All: Policy Lessons from High-Achieving Countries*. International Review of Education. 44(5-6) 461-484. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1003433029696>
- Naorem, T & Ramachandran, V. (2013). *A Synthesis of a Six-State Qualitative Study: What it Means to be a Dalit or a tribal Child in Our Schools*. Economic & Political Weekly. 48 (44).
- Tomasevski, K. (2006). *The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: 2006 Global Report*. Copenhagen. [http://www.katarinatomasevski.com/images/Global\\_Report.pdf](http://www.katarinatomasevski.com/images/Global_Report.pdf)
- Young Lives. (2010). *The Impact of the Midday Meal Scheme on Nutrition and Learning*. Young Lives Policy Brief 8. <https://www.younglives.org.uk/sites/www.younglives.org.uk/files/YL-PB8-Midday-Meal-Scheme-in-India.pdf>



**Le Dr Prachi Srivastava** est professeure agrégée dans le domaine de l'éducation et du développement international à l'université de Western Ontario, au Canada.  
[Prachi.srivastava@uwo.ca](mailto:Prachi.srivastava@uwo.ca)  
[@PrachiSrivastava](https://twitter.com/PrachiSrivastava)  
[www.prachisrivastava.com](http://www.prachisrivastava.com)



## 4. L'Importance de l'apprentissage et le Rapport sur le développement dans le monde 2018

Keith Lewin



Pour la toute première fois, le Rapport de la Banque mondiale sur le développement dans le monde (RDM), intitulé cette année « Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation », consacre 240 pages à l'éducation et à la formation. Il est surprenant que cela ait pris autant de temps, alors que l'on sait que le principal objectif de la Banque mondiale consiste à financer le développement et que les pays à faible revenu consacrent généralement plus d'argent à l'éducation qu'à d'autres secteurs, exception faite de la défense. Les auteur(e)s doivent être félicité(e)s pour le caractère encyclopédique de leurs réflexions et les innombrables analyses descriptives qui nous sont offertes. Mais, inévitablement, toutes les attentes n'ont pu être satisfaites et la voie à suivre pour réaliser « la promesse de l'éducation » demeure toujours hors d'atteinte.

Le RDM 2018 nous invite essentiellement à constater que nous sommes en présence d'une nouvelle crise de l'apprentissage et que la plupart des pays doivent « montrer qu'ils attachent vraiment du prix à l'apprentissage ». S'ils y parviennent, ils pourront échapper au « piège du faible niveau des acquis scolaires » amenant à un nivellement des faibles niveaux d'apprentissage liés aux faibles niveaux de degré de responsabilité (p. 195). Les éléments factuels attestant ce « piège » restent cependant épars compte tenu du peu de données longitudinales disponibles concernant l'apprentissage. Si ce piège existe réellement, il n'a en tous cas pas eu d'effet sur la progression des pays ayant enregistré des hauts niveaux de performance, grâce aux stratégies

d'investissement du 20<sup>e</sup> siècle pour l'éducation. Si les pays accusant un retard doivent adopter différentes règles du jeu, quel est ce nouveau jeu et quelles en sont les nouvelles règles ?

Le RDM affirme que trois stratégies indispensables doivent être mises en place au niveau du système:

- Apprécier les acquis — pour faire de l'apprentissage un objectif sérieux.
- Agir à la lumière de données factuelles — pour mettre l'école au service de l'ensemble des apprenant(e)s.
- Aligner les intérêts — pour que le système tout entier favorise l'apprentissage.

Phil Coombs, le premier à écrire à propos d'une crise de l'apprentissage en 1967, aurait été du même avis. Tout comme l'auraient été John Dewey, Ralph Tyler, Lee Cronbach, Ben Bloom, Jean Piaget, Maria Montessori, Howard Gardner, et bon nombre d'autres éducateurs/trices de renom qui ont décidé de « prendre l'éducation au sérieux », mais qui ne sont pas cité(e)s. Pas plus que l'on ne parle des intellectuel(le)s non occidentaux/ales qui ont consacré leurs travaux à la question de l'apprentissage. Il s'avère particulièrement étrange que cette « crise de l'apprentissage » ne se réfère aucunement à la Chine, pays qui est parvenu à relever le niveau des acquis d'apprentissage d'un plus grand nombre d'étudiant(e)s que n'importe quel autre pays au cours de ces 30 dernières années. Phil aurait demandé ce que le RDM considère comme nouveau par rapport à cette crise de l'apprentissage mondiale, qui sont les éducateurs/

trices qui ne pensent pas (aujourd'hui encore) que l'apprentissage est un objectif sérieux, et ce que nous (les partenaires du développement) avons appris depuis 1967 à propos des pédagogies et du changement de l'ensemble du système.

Cette contribution au débat entourant le RDM met en lumière les principales questions que ce dernier passe sous silence. Sur 240 pages, seules 5 abordent explicitement les questions de financement. S'il existe réellement une crise de l'apprentissage, alors celle-ci est en grande partie une crise financière. A l'instar de Steve Klees, je suis tout aussi étonné de constater qu'un rapport d'une telle importance, truffé d'informations intéressantes, puisse à ce point éluder la question centrale du financement durable. Cela fait maintenant 18 ans que le Président de la Banque mondiale a déclaré à l'occasion du Forum mondial sur l'éducation, réuni en 2000 à Dakar, qu'il ferait en sorte qu'« aucun gouvernement employant une stratégie crédible pour réaliser l'Education pour Tous (EPT) n'y échoue en raison d'un manque de ressources ». S'agissant de l'EPT, il était question à la fois de l'apprentissage et de l'accès.

Le RDM aurait dû se pencher sur sept points en rapport avec le financement, mais ne l'a pas fait.

Premièrement, les récents modèles de représentation du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) (Lewin 2017) indiquent que si l'on souhaite instaurer la scolarisation universelle dans les pays en développement partenaires du GPE, les montants nécessaires pour l'éducation devraient correspondre à 6,2 % du PIB dans les pays à faible revenu (PFR) et à 6,3% dans les pays à revenu faible et intermédiaire (PRFI). Le montant total des dépenses publiques réservé à l'éducation s'élève à environ 19 milliards de dollars américains dans les PFR et à 68 milliards de dollars américains dans les PRFI, soit respectivement 3,8 et 4,8 % de leur PIB. Ces montants tiennent compte de l'aide au développement. Atteindre 6 % du PIB signifierait trouver un montant supplémentaire de 13 milliards de dollars américains par an pour les PFR et 22 milliards de dollars américains pour les PRFI, soit un total de 35 milliards de dollars américains par an. Aucun projet envisageant la mise à disposition de tels budgets récurrents supplémentaires n'étant prévu, quel est le plan B ? Un RDM consacré à l'apprentissage devrait en étudier le coût, ainsi que les moyens de disposer des montants nécessaires au travers de plans crédibles.

Deuxième point, le Cadre d'action Education 2030 auquel adhère la Banque mondiale déclare que « tous les pays sont appelés à se conformer

aux références internationales et régionales en allouant à l'éducation au moins 4 à 6 % de leur produit intérieur brut et/ou au moins 15 à 20 % des dépenses publiques ». Pourtant, 40 % des PFR et des PRFI consacrent moins de 4 % de leur PIB à l'éducation (dont un tiers correspond à l'aide au développement) et moins de 15 % y consacrent plus de 6 %. Moins de 20 % des PFR et des PRFI allouent plus de 20 % du budget de l'Etat à l'éducation. En imaginant que les Etats consacrent 20 % de leur budget à l'éducation et que le montant des recettes fiscales issu du revenu national correspond à la moyenne de 16 % du PIB des PFR et des PRFI, alors l'investissement dans l'éducation ne s'élèverait qu'à 3,2 % du PIB, soit 20 % de 16 %. Autrement dit, les gouvernements devraient puiser plus de 30 % dans leur budget pour atteindre 6 % de leur PIB. Ceci ne peut être réalisé qu'au travers de coupes budgétaires considérables et invraisemblables dans les dépenses des gouvernements opérées par d'autres ministères. Il convient d'améliorer l'efficacité et l'efficience de l'apprentissage, mais le RDM n'explique ni les moyens permettant d'y parvenir ni le type de réforme fiscale pouvant s'avérer le plus prometteur.

Troisième point, l'aide destinée à l'éducation est plafonnée depuis 2010 à 12 milliards de dollars américains par an et rien n'indique de façon convaincante une quelconque volonté de recommencer à en accroître le montant. La récente Conférence de reconstitution du GPE, organisation sœur de la Banque mondiale, a permis de lever auprès des bailleurs de fonds près de 2,3 milliards de dollars américains de financement pour une période de trois ans, soit 800 millions de dollars américains par an. Ce montant reste bien en deçà des attentes et n'est que très légèrement supérieur à celui enregistré en 2014. Ceci ne représente environ que 2 % du montant supplémentaire nécessaire au financement récurrent dans le cadre du programme Education 2030. Si cette somme était répartie entre 50 pays, chacun d'entre eux ne se verrait allouer que 16 millions de dollars américains par an. Les engagements qu'ont pris les Etats à l'occasion de la Conférence de reconstitution du GPE en vue d'accroître leurs investissements dans l'éducation s'élevaient à 110 milliards de dollars américains, un montant nettement supérieur aux 26 milliards promis en 2014 et en comparaison duquel l'aide publique au développement semble bien dérisoire. Toutefois, l'expérience du passé a démontré que le respect de ces engagements financiers n'a été que relativement parcellaire, que les gouvernements n'ont guère honoré bon nombre de leurs promesses et que certains engagements en matière d'aide n'ont jamais été concrétisés. S'il

existe réellement une crise de l'apprentissage, la reconstitution de 2014 ou l'investissement de 50 milliards de dollars américains réalisé par la Banque mondiale depuis 2000 n'aura pas permis de l'éviter. Dès lors, quelles leçons peut-on tirer de ce constat pour l'aide future?

Quatrième point, bien que quelques groupes s'évertuent à trouver des méthodes de financement alternatives pour investir dans le secteur de l'éducation dans les PFR, il leur faut encore démontrer comment générer le montant du financement récurrent nécessaire pour pouvoir répondre aux besoins. Rien de surprenant à cela. Aucun système éducatif national hautement performant et à haute fréquentation ne recourt à un modèle de financement innovant pour alimenter la majeure partie de ses systèmes scolaires. Pas plus que l'essentiel de leur financement ne provient du secteur privé. Peu nombreux, les intervenants privés dans les PFR et les PRFI sont peu susceptibles et peu désireux de financer des systèmes d'éducation offrant des services à une frange de la population proche ou en dessous du seuil de pauvreté. Divers rapports s'intéressant aux méthodes de financement innovantes identifient toute une série d'instruments financiers plus ou moins originaux, aussi variés que le rachat de la dette, la possibilité de tirer avantage d'une augmentation de l'emprunt par les Banques de développement multilatérales, les obligations pour le développement, les contributions philanthropiques et le financement participatif. Aucune de ces approches ne garantit un investissement à long terme fiable, capable de couvrir les coûts récurrents liés à l'apprentissage. Le RDM devrait décrire en détail les possibilités de financement, ainsi que l'impact des différentes options sur l'apprentissage, les types de contenu et les apprenant(e)s auquel(le)s ils sont destinés.

Cinquième point, il reste à démontrer s'il existe réellement un « piège du faible niveau des acquis scolaires » amenant à un nivellement des faibles niveaux d'apprentissage. Certaines preuves démontrent en tous cas un nivellement des dépenses publiques réservées à l'investissement dans l'éducation au sein des PFR. Ce phénomène s'est avéré récurrent. Comme l'a fait remarquer Coombs en 1985, les dépenses de l'ensemble des pays en développement est passé en, moyenne de 2,3 % du PIB en 1960 à 4 % en 1979. La proportion des dépenses publiques allouées à l'éducation dans les pays en développement est passée de 12 à 15 % entre 1960 et 1975. A l'époque de la Conférence de Jomtien, notre analyse (Colcough et Lewin-1990 indiquait que les PFR allouaient en moyenne 4 à 5 % de leur PIB à l'éducation et près de 15 % de leurs dépenses

publiques. Au cours de ces trois dernières décennies, jusqu'à l'actuel Institut de statistique de l'UNESCO, les données montrent que les moyennes restent stables, environ 4 % du PIB et 15 % des dépenses publiques sont consacrés à l'éducation. Il s'agit du niveau sur lequel se sont alignés bon nombre de systèmes à long terme. Fixer des cibles arbitraires pour l'investissement dans l'éducation sans tenir compte des demandes de financement dans d'autres secteurs revient à ignorer ce qui semble manifeste. Si le budget de l'éducation calculé en pourcentage du PIB augmente, alors d'autres budgets doivent être réduits. Si la crise de l'apprentissage est en partie financière, le RDM doit proposer une théorie permettant d'expliquer cette « résistance au changement », afin de pouvoir financer l'apprentissage en augmentant sa part de budget, malgré les centaines de milliards de dollars apportés par l'aide publique au développement.

Sixième point, le moyen le plus rapide d'augmenter la part des dépenses publiques allouée à l'éducation est d'envisager une récession économique! Ce phénomène a pu être observé au Royaume-Uni. Le montant des dépenses publiques alloué à l'éducation, calculé en pourcentage du PIB a été augmenté de 4,9 à 5,8 % entre 2008 et 2010. Pour un(e) simple observateur/trice, ceci aurait pu indiquer une volonté soudaine de s'engager à allouer 18 % de ressources supplémentaires à l'enseignement public. Mais en réalité, l'investissement national n'est passé que d'environ 79 milliards à 84 milliards, soit plus ou moins 6 % du PIB, à un moment où l'inflation enregistrait une augmentation de près de 4 % par an. Cette augmentation apparente de l'investissement dans l'éducation s'explique en grande partie par une diminution de 20 % du PIB du Royaume-Uni. Le message est simple. La volatilité du PIB est plus grande que celle de la plupart des dépenses consacrées à l'éducation. Evaluer les efforts consentis par les gouvernements dans le domaine de l'éducation et les récompenser au travers de l'aide pour avoir atteint des objectifs arbitraires et isolés est, à tout le moins, risqué et peut paraître irraisonnable. Le RDM aurait dû s'employer davantage à définir des indicateurs plus pertinents.

Dernier point, la bonne nouvelle est que les systèmes mis en place pour augmenter le revenu national se modernisent. Ceci transforme lentement les modèles de financement de l'éducation ainsi que les « écarts » entre ce qui est actuellement financé et ce qui est nécessaire. Les flux de l'aide publique au développement ont atteint leur pic au début des années 1990 et la plupart des PFR ont enregistré une croissance

économique importante. Entre 1986 et 1995, l'aide allouée à l'Afrique était supérieure aux recettes fiscales. Depuis, elle a diminué pour s'aligner sur le PIB et les recettes fiscales sont aujourd'hui deux fois plus élevées que le montant de l'aide. C'est ce qui est supposé se produire lorsque les pays se développent et que les programmes sont efficaces. Lorsque les pays se développent, l'imposition directe représente une plus grande part du revenu et devient plus difficile à éviter grâce à l'amélioration de l'identification biométrique et du suivi des transactions.

Cette évolution des PFR, se transformant ainsi en « Etats à caractère fiscal » ayant la capacité d'emprunter pour investir et se développer sans se tourner vers l'aide et ses conditionnalités, revêt une importance considérable. Elle offre en effet de nouvelles perspectives pour le financement à l'échelle. Deux fois plus de pays africains (20) ont pris des euro-obligations en 2015 par rapport à 2004. Il est désormais possible d'utiliser davantage les ressources de l'Afrique détenues actuellement dans les Fonds de pension (au moins 334 milliards de dollars américains) et les Fonds souverains (au moins 164 milliards de dollars américains), dont la majeure partie pourrait être investie dans les PFR et les PRFI. Par ailleurs, l'évasion et la fraude fiscales des entreprises avoisineraient les 50 à 100 milliards de dollars américains.

Les recettes fiscales, et non pas l'aide, représentent la principale source de finances publiques dans la plupart des pays, lesquels devraient encore être plus nombreux d'ici 2030. Si une nouvelle crise de l'apprentissage devait se produire, celle-ci serait localisée et résolue dans le cadre des politiques économiques et des programmes nationaux des gouvernements, responsables devant leurs contribuables d'investir équitablement et efficacement. Les seules solutions durables seront nationales. Améliorer significativement l'accès à l'éducation et la qualité de cette dernière en vue de relever durablement le niveau des acquis scolaires implique la mise en place d'une réforme fiscale sérieuse, une

collecte beaucoup plus efficace des recettes fiscales et une prise de conscience du coût de l'apprentissage. Ces différents éléments devraient être au cœur des débats entourant la « réalisation de la promesse de l'éducation », sans quoi les fruits de l'apprentissage ne seront guère durables.

La Banque mondiale se veut efficace pour le financement mais pas nécessairement pour l'apprentissage. Elle devrait également se montrer efficace lorsqu'il s'agit de développer des systèmes de financement durables pour l'apprentissage. Il importe que le RDM explique les moyens d'y arriver, afin d'éviter aux émules universitaires de Phil Coombs de devoir réécrire un nouvel ouvrage consacré à la crise mondiale de l'éducation en 2030.

## Références

Colclough C. and Lewin K M, (1990). *Educating All the Children; Strategies for Primary Education in Developing Countries*. WCEFA Conference Paper, UNICEF: New York

Coombs, P. (1968). *The World Education Crisis: A Systems Analysis*. OUP. Oxford

Coombs, P. (1985). *The World Education Crisis in Education: The View from the Eighties*. OUP: Oxford

Klees S J (2018) #WDR2018 Reality Check #9: A Critical Analysis of the World Bank's World Development Report on Education. [https://worldsofeducation.org/en/woe\\_homepage/woe\\_detail/15634/wdr2018-reality-check-9-a-critical-analysis-of-the-world-bank's-world-development-report-on-education-by-steven-j-klees](https://worldsofeducation.org/en/woe_homepage/woe_detail/15634/wdr2018-reality-check-9-a-critical-analysis-of-the-world-bank's-world-development-report-on-education-by-steven-j-klees)

Lewin, K M. (2017). *The Educational Challenges of Transition; Key Issues Towards 2030*. Global Partnership for Education: Washington DC <http://www.globalpartnership.org/content/educational-challenges-transition-key-issues-2030>



**Pr. Keith Lewin** est un professeur britannique de la *International education and Development* au sein de l'Université de Sussex et Directeur du *Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity*



## 5. Dites non aux expériences mercantiles dans le secteur de l'éducation : soutenez l'éducation publique

Juliet Wajega



Le Rapport sur le développement dans le monde 2018 « Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation » (ou RDM 2018) affirme clairement qu'il n'existe aucune preuve pertinente démontrant que les écoles privées offrent de meilleurs résultats scolaires que les écoles publiques (p. 176). Le rapport souligne également les nombreux risques que présente la scolarisation privée: exclusion des groupes défavorisés, ségrégation sociale, exploitation des familles et mise en péril de l'enseignement public. Pourtant, dans un même temps, le groupe de la Banque mondiale investit dans Bridge International Academies (Bridge), une entreprise d'édu-business à vocation commerciale, au travers de la Société financière internationale (SFI), sa filière dédiée au secteur privé.

Bridge est un prestataire de services d'éducation dits « à bas prix » adressés aux enfants d'Afrique et d'Asie. Cette entreprise implantée aux Etats-Unis est active en Ouganda depuis 2015, où elle assure actuellement la gestion de 63 établissements scolaires. Une recherche commanditée par l'Internationale de l'Education, « Schooling the Poor Profitably, the innovations & deprivations of Bridge International Academies in Uganda » (Tirer profit de la scolarisation des pauvres, innovations et privations de Bridge International Academies en Ouganda - Riep et Machacek, 2016), fait état de la piètre qualité de l'enseignement proposé par Bridge: l'inadéquation des infrastructures et la qualité médiocre des installations sanitaires représentent un risque pour les enfants; les enseignant(e)s « enseignent » en lisant sur leur tablette des leçons tirées d'un programme scolaire non accrédité, préparé aux Etats-Unis; et l'entreprise utilise un modèle d'entreprise basé

sur l'accessibilité financière et l'évolutivité, réduire les coûts au lieu de se concentrer sur la qualité et l'équité. Bien que Bridge soit perçue comme une entreprise proposant des tarifs abordables, la recherche montre que les écoles de ce prestataire privé sont en réalité hors de portée pour la majorité de la population ougandaise: les tarifs s'échelonnent de 129 à 152 dollars américains par an, ce qui implique l'obligation pour un ménage ougandais moyen de dépenser 50 % de son budget annuel pour pouvoir envoyer deux enfants dans une école Bridge. Par ailleurs, cette étude révèle également qu'environ 80 à 90 % des enseignant(e)s travaillant dans les écoles Bridge en Ouganda ne sont pas qualifié(e)s et ne perçoivent pour tout salaire que la modique somme de 40-60 dollars américains par mois. Cette situation compromet le programme pour le travail décent.

Un grand nombre de parties prenantes de l'éducation étaient présentes lors du lancement de l'étude de recherche par l'Uganda National Teachers Union (UNATU) à l'occasion de la Journée mondiale des enseignant(e)s en octobre 2016. Parents, dirigeant(e)s locaux/ales, organisations de la société civile, responsables politiques (membres du Parlement, responsables de cabinets ministériels et le Président lui-même), éducateurs/trices, confréries juridiques et autres groupes médiatiques se sont unis pour dénoncer un prestataire de services éducatifs portant atteinte à la souveraineté nationale et représentant un danger pour l'avenir des enfants. Depuis, cette grande diversité d'acteurs continue à s'opposer à Bridge au travers de différents canaux et réseaux médiatiques.

Le 8 août 2016, le Parlement ougandais a ordonné la fermeture des écoles Bridge, jugeant ces établissements non conformes aux normes et conditions minimales requises au niveau national (loi ougandaise de 2008 relative à l'éducation). Bridge a interjeté appel, mais sans succès. Le 4 novembre 2016, la Haute cour de l'Ouganda a ordonné la fermeture des écoles du groupe Bridge (en anglais). Dans un communiqué de presse (en anglais) daté du 6 février 2018, le Secrétaire permanent du gouvernement ougandais a réitéré que les écoles du groupe Bridge n'avaient pas l'autorisation d'opérer sur le territoire. A plusieurs reprises, dans un article paru le 15 février dans *New Vision*, la première dame du pays et la ministre de l'Éducation et des Sports, Janet K. Museveni, ont condamné le refus de Bridge de fermer ses écoles jusqu'à ce que celles-ci soient conformes aux normes minimales du pays. Malgré cela, certaines écoles du groupe continuent à opérer illégalement, en violation de la loi ougandaise.

Au cours d'une séance plénière du Forum politique pour la société civile, organisé par la Banque mondiale en octobre 2017, les participant(e)s ont fait part de leurs inquiétudes concernant l'impact de Bridge en Ouganda. La réponse du Directeur général de la SFI, Philippe Le Houerou est révélatrice: (paraphrase) « En l'absence d'expérience, il n'y a guère d'apprentissage. La Banque mondiale évalue les résultats et augmentera son financement si l'expérience s'avère probante. »

Chaque enfant, que ce soit dans un pays pauvre d'Afrique ou ailleurs, mérite une éducation de qualité. Pourtant, en finançant les soi-disant « innovations » de Bridge, la SFI soutient le projet du groupe qui consiste à faire des enfants ougandais une « expérience », favorisant la production de bénéfiques au détriment de services d'éducation équitables et de qualité.

Afin de promouvoir le droit à l'éducation de chaque enfant, la Banque doit tirer les leçons de ses erreurs du passé et tenir compte des éléments factuels démontrant le risque que représente la scolarisation privée, qu'elle-même mentionne dans son Rapport sur le développement dans le monde. Un engagement en faveur de l'égalité tel que celui déclaré ouvertement dans le RDM 2018 devrait, par définition, être un engagement en

faveur d'un enseignement public mise au service des plus démunis(e)s. Afin de pouvoir réaliser la promesse de l'éducation et ne laisser personne à la traîne, le groupe de la Banque mondiale doit se garder d'investir dans des expériences éducatives mercantiles et veiller, au contraire, à financer l'enseignement public.

Selon la Commission de l'éducation (2016), si l'on souhaite réaliser l'Objectif de développement durable pour l'éducation universelle de qualité (ODD 4), il sera nécessaire d'augmenter les dépenses mondiales pour l'éducation de 1,2 billion à 3 billions de dollars américains par an d'ici 2030. D'autre part, s'il sera également nécessaire d'accroître l'aide à l'éducation, la plus large part de cette dernière devra être financée par les pouvoirs publics nationaux, tous les gouvernements devant en effet consacrer au moins 4 à 6 % de leur PIB ou 15 à 20 % de leurs budgets nationaux à l'éducation (voir le Cadre d'action de l'UNESCO). Les gouvernements doivent aussi s'engager à augmenter les fonds publics destinés à l'éducation en prenant des mesures pour lutter contre l'évasion fiscale. En Afrique, l'évasion fiscale occasionne une perte de plus de 55 milliards de dollars américains (approximativement 33 milliards de livres britanniques) pour les États, une somme qui aurait permis d'offrir une éducation à tous les enfants non scolarisés.

Nous devons toutes et tous dénoncer l'enseignement à vocation commerciale de mauvaise qualité et défendre des systèmes d'enseignement publics forts. A tou(te)s ceux/ celles qui se sont engagé(e)s en faveur de l'Agenda Education 2030, le moment est venu de passer à l'action.

## Références

Education Commission (2016). *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World*. International Commission on Financing Global Education Opportunity. Available at: <http://report.educationcommission.org/downloads/>

Riep, C & Machacek, M. (2016). *Schooling the Poor Profitably: The Innovations and Deprivations of Bridge International Academies in Uganda*. Brussels: Education International. Available at: [https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/DOC\\_Final\\_28sept.pdf](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/DOC_Final_28sept.pdf)



**Juliet Wajega** est la Secrétaire générale adjointe de l'*Uganda's National Teachers Union* (UNATU), un des plus grands et puissants syndicats d'Afrique, regroupant plus de 160.000 enseignant(e)s. Défenseuse influente de l'enseignement public de qualité, elle a mené diverses campagnes, notamment en faveur du bien-être des enseignant(e)s, de l'éducation des filles et du leadership des femmes enseignantes. Elle représente la profession enseignante au Conseil d'administration du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE).



## 6. Education de la petite enfance, pauvreté et privatisation: pourquoi l'EPE fait-elle l'objet de crédits insuffisants dans les politiques de la Banque mondiale?

Carol Anne Spreen



L'apprentissage ne commence pas lorsque l'enfant entre à l'école. Chacun sait que de la naissance à l'âge de 5 ans, le cerveau de l'enfant connaît une croissance beaucoup plus marquée que par la suite et il est également plus sensible aux influences de l'environnement extérieur (telles que la stimulation cognitive, le développement du langage, les soins, l'imagination, mais aussi les influences négatives telles que la faim et la violence). Les enfants élevés dans des foyers qui vivent la pauvreté depuis longtemps, les enfants orphelins ou ceux qui n'ont qu'un accès limité aux ressources et aux services entrent dans le système scolaire officiel bien après leurs pairs. Le fait d'offrir à un enfant la possibilité de grandir dans un environnement sain, enrichissant et stable, dès la petite enfance, se répercute plus tard sur son développement cognitif, social et affectif, et plus cet environnement offre de possibilités de développement, plus l'enfant a de chances de s'épanouir.

Un large volet du Rapport sur le développement dans le monde (RDM) appelle l'attention sur les liens importants entre le développement de l'enfant, les neurosciences, et les questions de pauvreté (voir par exemple les sections Gros plan 1 et 2), et se révèle, globalement, dans la droite ligne des recherches actuelles et de la réflexion menée sur le bien-être de l'enfant et la création de possibilités d'apprentissage à un âge précoce. La logique sous-jacente de l'approche de la Banque mondiale (BM) en matière d'apprentissage transparait toutefois à travers un recours à la rhétorique du marché tout au long du rapport (par ex. l'éducation en tant qu'investissement,

« le déficit de la pauvreté », « les compétences engendrent les compétences » et la notion de « cursus plus ambitieux »).

En soutenant que l'éducation (et même l'éducation de la petite enfance-EPE) devrait principalement mettre l'accent sur l'amélioration des tests et de la responsabilité, le RDM laisse passer une occasion de proposer une approche plus globale de l'apprentissage et de la réflexion sur le développement humain tout au long de la vie d'une personne. Or, ne serait-ce pas aller un peu trop vite en besogne que d'accorder la priorité à l'investissement dans les tests et les mesures de responsabilisation, plutôt qu'à l'EPE ou à la lutte contre la pauvreté? Si l'EPE est importante, ce n'est pas uniquement dans une perspective d'amélioration des acquis scolaires, c'est aussi en raison de son potentiel de contribution à long terme à l'épanouissement de l'être humain.

En outre, d'après des critiques émises quant au rapport, ce dernier semble largement ignorer la question du soutien et de la fourniture de l'éducation par la sphère publique, en particulier pour ce qui concerne des secteurs insuffisamment financés et en grande partie privés comme l'EPE. Bien qu'il en reconnaisse largement l'importance, le RDM ne précise pas si des fonds devraient être alloués à l'EPE et, si oui, par quels moyens. Si les avantages de l'EPE, en particulier pour les enfants issus de communautés pauvres, sont amplement discutés, aucune recommandation n'est finalement émise quant au financement ou à la création de programmes universels d'EPE.

## Le manquement de la Banque mondiale à promouvoir l'intervention de l'Etat en matière de financement, de soutien et d'expansion de ce secteur critique.

Quoi que reconnaissant l'importance de l'EPE, la Banque mondiale (BM) n'a eu de cesse d'appuyer des politiques de privatisation qui portent atteinte à l'équité et empêchent les gouvernements de fournir des services importants et nécessaires (comme l'EPE) en faveur des pauvres.

Bien qu'exerçant une influence croissante en tant qu'acteur, partenaire, entrepreneur, et fer de lance des processus liés à un marché croissant de services d'éducation privés, la BM n'est pourtant pas tenue de rendre compte de ses actes. En Inde par exemple, la BM apporte un soutien important aux centres privés d'éducation de la petite enfance, alors qu'il a déjà largement été prouvé que ces écoles détournent les étudiant(e)s et les ressources d'un système public qui pourrait être renforcé, exposent les filles et les familles pauvres à des obstacles supplémentaires et dégagent des bénéfices en rognant sur les dépenses (en accordant par exemple une très faible rémunération aux enseignant(e)s au détriment du bien-être des étudiant(e)s).

De même, de plus en plus d'éléments tendent à montrer que d'autres manifestations de la privatisation soutenues par la BM, à l'image des partenariats public-privé (PPP), des frais de scolarité et des chèques-éducation, exacerbent plus souvent qu'elles ne réduisent les inégalités, quand la réduction des inégalités devrait être une priorité de la Banque.

En 2000, la BM (parmi d'autres organisations) a commencé à promouvoir le concept d'« écoles privées pour les pauvres » afin de faire

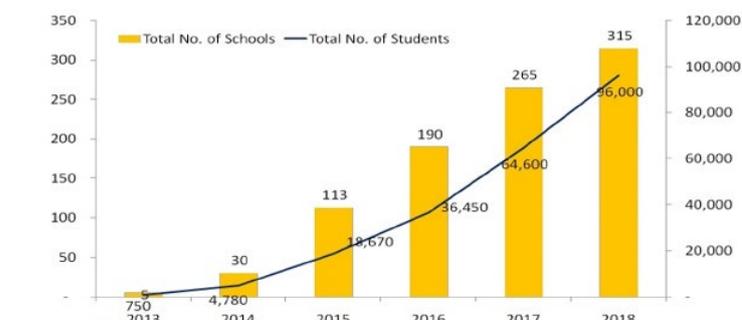
contrepoids aux écoles publiques de qualité médiocre. Les motivations et objectifs de cette industrie extrêmement rentable sont bien documentés (voir par exemple « Mondes de l'éducation », édition spéciale sur la privatisation), et les services d'EPE à but lucratif connaissent ici une croissance marquée. Comme indiqué dans notre recherche « Tirer profit des pauvres », ce secteur n'est pas réglementé: les maternelles ne sont pas soumises à des normes rigoureuses ou à une réglementation gouvernementale en matière d'infrastructures adéquates, de sécurité et de santé, de qualifications des enseignant(e)s ou de salaires, ce qui en fait un terrain particulièrement propice aux entreprises en quête de profits.

Le secteur affiche également un potentiel de croissance considérable: le marché de l'éducation préscolaire en Inde pourrait potentiellement desservir près de 800 millions d'enfants. Le graphique ci-dessous présente les niveaux prévus de scolarisation ainsi que l'« évolutivité » de l'une de ces chaînes d'entreprises du secteur de l'éducation préscolaire payante.

## La BM devrait promouvoir l'EPE comme un droit, mais aussi comme un placement intéressant pour les gouvernements.

Il est absolument nécessaire que l'Etat intervienne dans le domaine de l'EPE afin d'équilibrer les règles du jeu, et pas seulement en termes d'universalité des services d'EPE mais aussi à travers la fourniture de repas scolaires, les liens avec les programmes de santé communautaires et l'introduction de subventions en faveur d'autres services (comme le transport). En effet, si l'accès à des services de haute qualité dans le domaine la petite enfance est un droit, l'investissement dans ce secteur relève de la responsabilité du

### Scalability of the Enterprise



an Educational enterprise | Base of the Pyramid | www.sudiksha.in

Source: <https://www.slideshare.net/NaveenKumar95/sudiksha-knowledge-solutions-9675111/10>

gouvernement. Cette vision s'inscrit dans la droite ligne des Objectifs de développement durable (ODD), dès lors que l'indicateur 4.2.5 de la cible 4.2 mesure *le nombre d'années d'éducation préscolaire (a) gratuite et (b) obligatoire garantie dans les cadres juridiques*.

Dans la plupart des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le financement du secteur public est le principal type d'investissement dans les services de l'EPE. Dans tous les pays de l'OCDE (à l'exception de la Corée du Sud), l'investissement dans les services de garde d'enfants et les services préscolaires relève du secteur public, bien que les parents partagent souvent une partie des coûts induits.[4] Pourtant, si l'on considère qu'investir 1% du PIB est un minimum pour assurer une éducation et une prise en charge de qualité de la petite enfance, les pays à revenu faible et intermédiaire (tranche inférieure) n'ont consacré que 0,08% de leur PIB à l'EPE en 2014. Et 1% à peine du total de l'aide au développement en faveur de l'éducation (en 2014) a été affecté au développement de la petite enfance.

En raison des contraintes budgétaires posées à la grande majorité des gouvernements du monde, le fonctionnement des centres de la petite enfance et des centres préscolaires continue de dépendre essentiellement des familles, des ONG internationales et locales et du soutien du secteur privé.

Dans ces pays, bon nombre de décideurs politiques sous-estiment encore l'importance d'investir dans l'enfance avant la scolarité obligatoire. Consécutivement, l'EPE ne dispose que rarement de l'infrastructure adéquate. Les écoles sont dirigées par des enseignant(e)s non qualifié(e)s (généralement des femmes) et peu rémunéré(e)s, sans aucune formation ou certification. Le niveau déplorable des installations et les mauvaises conditions de travail des éducateurs/trices de la petite enfance sont une question litigieuse. Généralement, les programmes de l'EPE ne sont pas régis par des normes nationales et la qualité des programmes

fait rarement l'objet d'un suivi. En l'absence d'un accroissement significatif, et rapide, des budgets nationaux et de l'aide des bailleurs de fonds internationaux en faveur des services à la petite enfance, le développement social, affectif et cognitif des enfants entrant à l'école dans la plupart des pays du monde sera inutilement retardé.

Et même si la logique de marché de la Banque mondiale devait commencer à s'inverser, l'on pourrait alors soutenir que le financement public de l'EPE n'est pas seulement un devoir pour l'Etat, il constitue aussi un placement intéressant. Dans le sillage des récentes discussions autour des ODD et des actions de sensibilisation déployées par diverses organisations de la société civile, même des économistes de premier plan mondial et des ministres des Finances considèrent à présent l'EPE comme le placement national le plus intéressant en termes de retour sur investissement.

## Contribuer à la crise de l'apprentissage

En résumé, le RDM 2018 continue de promouvoir des idées et des politiques qui considèrent l'éducation comme un marché et un investissement, creusant encore les inégalités et plaçant directement le devoir et l'obligation de « réaliser la promesse de l'éducation » sur le dos des familles et des enfants, portant ainsi atteinte à l'enseignement public et à l'éducation de la petite enfance universelle en tant que droit humain.

En abordant l'apprentissage et les compétences sous un angle marchand, l'engagement de la Banque mondiale en faveur de ce qu'elle nomme l'Agenda de l'apprentissage (Learning agenda) dessert en fait la réalisation des droits humains universels. La Banque devrait davantage



**Carol Anne Spreen** est un professeur d'éducation internationale à l'Université de New York. La politique et le travail de plaidoyer Son accent sur les questions de droits à l'éducation, la réforme de l'école, et les inégalités scolaires à la fois national et international. Sa recherche porte sur les questions d'équité et de justice sociale à travers le plaidoyer et l'enseignement fondée sur les droits aux États-Unis, l'Afrique du Sud, en Amérique latine et dans les Caraïbes. Ses recherches actuelles portent sur la vie et le travail des enseignants, l'impact de la privatisation et de tests standardisés sur l'éducation du public, et l'utilisation de la recherche participative / action pour l'étude de la pauvreté à long terme impact dans les communautés urbaines et rurales en matière d'accès et les résultats scolaires.



## Références

Education Commission (2016). *The Learning Generation: Investing in education for a changing world*. International Commission on Financing Global Education Opportunity. Available at: <http://report.educationcommission.org/downloads/>

Klees, S. J., Samoff, J., & Stromquist, N. P. (Eds.). (2012). *The World Bank and education: Critiques and alternatives* (Vol. 14). Springer.

Results for Development (2016). *Financing Early Childhood Development: An Analysis of International and Domestic Sources In Low- and Middle Income Countries*. Vol I.

Spreen, CA. and Kamat, S (2017) *Profiting from the Poor: the Emergence of Multinational Edu-Businesses in Hyderabad India*. (Forthcoming in Global Handbook of Education Reform, edited by Ken Saltzman: Wiley Press)

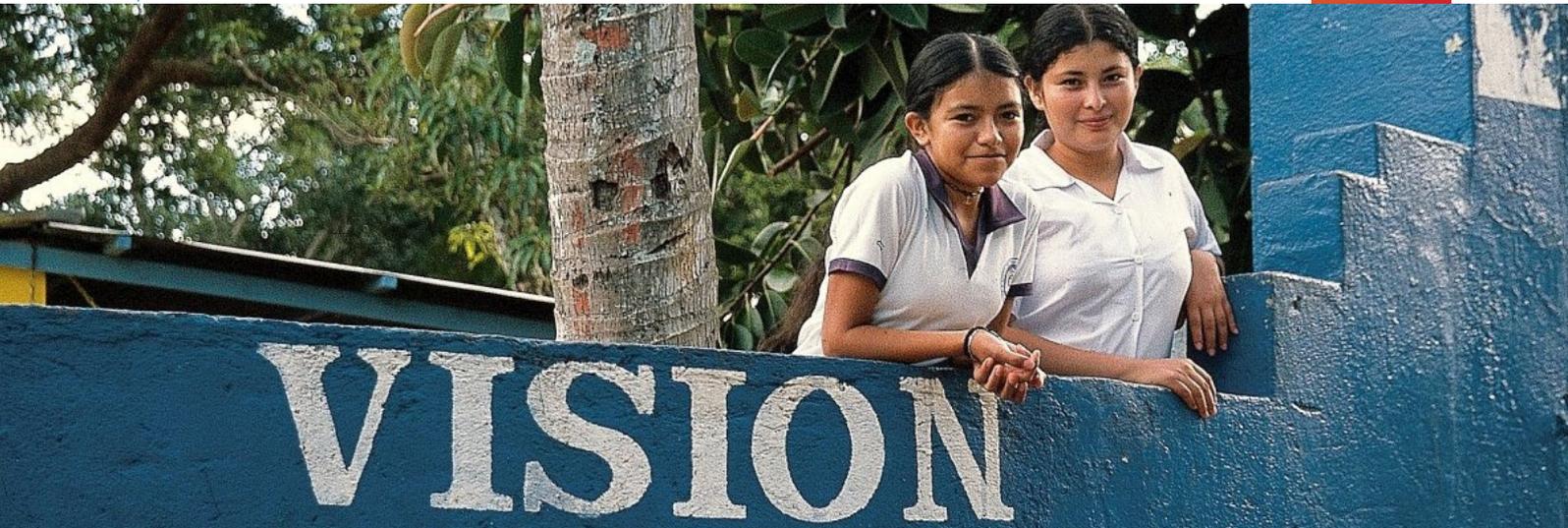
UNESCO (2006) *Global Monitoring Report 2007: Strong Foundations, Early childhood care and education*. UNESCO: Paris.

Vargas-Baron & Williams, S. (2015). *Funding the Future: Strategies for Early Childhood Investment, Costing and Financing*. Coordinators' Notebook, No 30, 2008. The Consultative Group on Early Childhood Care and Development.

## Envie de partager?

Scannez ce QR-Code  
et envoyez le lien via  
votre média social  
favori





mettre l'accent sur les besoins plus généraux des enfants en matière d'apprentissage et de développement. En effet, en promouvant des initiatives visant à réduire les investissements dans le secteur public, la Banque mondiale a largement contribué à la crise de l'apprentissage.



## 7. La contre-politique éducative financée par la Banque Mondiale au Salvador

Israel Montano Osorio

Les recommandations du Rapport sur le développement dans le monde 2018 (RDM) montrent que la Banque mondiale n'a tiré aucun enseignement de ses erreurs et que, au contraire, elle continue à prodiguer des conseils mal avisés à propos des politiques éducatives. Au Salvador, comme dans d'autres pays, au lieu de faire partie de la solution, la Banque mondiale est, à de nombreux égards, responsable de ladite « crise de l'apprentissage ». Le RDM se garde bien d'analyser la responsabilité de la Banque mondiale lorsque celle-ci impose un programme éducatif ne correspondant en rien aux priorités des gouvernements nationaux, nécessaires pour garantir le droit fondamental de chaque enfant à un enseignement public gratuit de qualité à vocation sociale. Au Salvador, les politiques de la Banque mondiale ont eu des conséquences extrêmement négatives. Ce blogue explique pourquoi.

De 1991 à 2018, la Banque mondiale a accordé au Salvador un prêt de 331 millions de dollars américains pour financer les réformes éducatives. La quasi-totalité de ces réformes étaient constamment accompagnées des conditions suivantes : créer un programme scolaire minimal basé sur les compétences, évaluer les étudiant(e)s et les enseignant(e)s, répartir les fonds en fonction de la performance et poursuivre l'implantation de structures de gestion éducative parallèles, hors du contrôle du ministère de l'Éducation. La Banque mondiale continue à instaurer des politiques qui compromettent le droit à l'éducation et affaiblissent la capacité de l'État à le garantir. En d'autres termes, la Banque mondiale finance une contre-politique éducative.



Le Salvador a signé des Accords de paix en 1992, après environ deux décennies de guerre. La signature de ces accords a permis aux communautés de reconstruire leur maillage social, aux franges les plus marginalisées de la population de participer à la vie politique, et à l'Etat de marquer sa présence après tant d'années d'absence pour cause de guerre, où plutôt de violences exercées contre la population. Toutefois un ensemble de politiques néolibérales, particulièrement préjudiciables pour le pays, ont été mises en place: actuellement, 41 % des ménages vivent sous le seuil de pauvreté et restent en proie à la violence des gangs. Trente-six pour cent des enfants et adolescent(e)s du pays vivent sans leur père, sans leur mère ou en l'absence de leurs deux parents. Cette situation est due à la migration vers les Etats-Unis, à la violence des gangs ayant entraîné la mort de certain(e)s d'entre eux/elles, ou à l'abandon tout simplement. Ceci explique que les enseignant(e)s se trouvent face à une population d'enfants ne vivant pas toujours dans un environnement familial sûr et protecteur, en situation de pauvreté ou fortement exposés aux différentes formes de violence.

Pour les enseignant(e)s, le programme EDUCO fut l'un des premiers coups de massue infligés à l'éducation salvadorienne par la Banque mondiale. Lancé en 1991, ce programme, Education avec participation de la communauté (EDUCO), consistait à offrir de l'argent aux pères et aux mères de famille des communautés afin de pouvoir s'organiser en Associations communautaires pour l'éducation (ACE), créer les Conseils de direction scolaires en collaboration avec des directeurs/trices d'école et prendre en charge l'enseignement primaire. Dans la phase finale du programme, ces associations assuraient également une partie de la gestion de l'enseignement secondaire.

La raison du lancement de ce programme EDUCO est que, au lendemain de la guerre, toute initiative émanant du gouvernement central aurait mis trop de temps à être mise en œuvre. Aussi, les ACE et les Conseils de direction scolaires sont-ils devenus les autorités légales pour recruter les enseignant(e)s et déterminer le type de services et matériels à utiliser au sein de leurs communautés.

Le ministère de l'Éducation a fourni un grand nombre de ressources aux ACE et aux Conseils de direction scolaires. Et ces groupes de pères et mères de famille, ne possédant aucune compétence technique ou pédagogique, sont donc devenus les responsables directs des enseignant(e)s en zones rurales. La gestion des finances était assurée de façon peu transparente

par une poignée de représentant(e)s de la communauté qui, de plus, définissaient le processus éducatif en l'absence de tout critère pédagogique ou didactique. Les enseignant(e)s devaient se soumettre à un système de contrat quelque peu fantaisiste basé sur l'asservissement et le clientélisme politique. Les écoles prenaient place dans n'importe quelle maison ou salle mise à disposition par la communauté et personne ne se sentait obligé d'investir dans la construction d'une infrastructure adéquate réunissant toutes les conditions nécessaires pour la création d'espaces de jeu, de salles de sport, de laboratoires, de bibliothèques ou de cantines scolaires.

Selon la Banque mondiale, sur environ 59 millions de dollars américains alloués aux communautés, 44 % provenaient de la Banque mondiale elle-même, 51 % du gouvernement salvadorien, 5 % de l'USAID et 0,2 % de l'UNICEF. Un montant total de 26 millions de dollars américains provenait du projet de réhabilitation du secteur social, un prêt accordé par la Banque mondiale en 1991. Cet argent aurait dû servir à améliorer le système éducatif national en privilégiant une approche pédagogique soucieuse de l'équité, réellement capable de contribuer à la restauration du tissu social et d'offrir une formation professionnelle initiale et continue de qualité aux enseignant(e)s. Mais ce qui est certain, c'est que cet argent n'a jamais servi à renforcer le système d'éducation, mais bien à créer de petites mafias au sein des communautés.

En tant qu'enseignant(e)s, nous estimons que la Banque mondiale, au travers de son programme EDUCO, a soutenu et financé une contre-politique éducative, en faisant en sorte que l'éducation ne soit pas placée sous la responsabilité de l'Etat et de son gouvernement. Cette situation était plus que dramatique car, au lendemain de la guerre, le pays avait besoin d'un Etat responsable qui garantisse et rende exécutoires les droits bafoués durant tant d'années, notamment le droit à l'éducation.

En 2018, la Banque mondiale préfère encore et toujours les inégalités

Les enseignant(e)s s'inquiètent à présent de voir une réforme éducative transformer en profondeur la jeunesse, une réforme financée par la Banque mondiale via son programme de prêt de 2005 « Excellence et innovation dans l'enseignement secondaire - EXITO » pour un montant de 85 millions de dollars américains et son autre projet de 2011 « Améliorer la qualité de l'éducation » pour un montant de 60 millions de dollars américains. Tous ces fonds contribuent à instaurer une réforme encourageant la création

d'un enseignement secondaire à deux vitesses: le premier étant destiné aux jeunes favorisé(e)s, le second aux jeunes défavorisé(e)s.

D'un côté, la Banque mondiale finance un modèle de journée prolongée afin que les étudiant(e)s passent plus de temps dans les établissements scolaires. Ce système de journée prolongée n'est cependant pas idéal, dans la mesure où il ne crée ni les conditions de travail ni les environnements permettant de respecter les droits des enseignant(e)s et des étudiant(e)s, et de répondre à leurs besoins. D'un autre côté, elle encourage la mise en place d'un modèle d'éducation « flexible » à distance (ou partiellement à distance) pour les adolescent(e)s pauvres ou résidant en zone de conflit social. Ces modèles privilégient l'acquisition des compétences en langues, arithmétique et sciences, tout en proposant parfois l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour soutenir ce type d'approche.

Ce second modèle nous inquiète énormément. Le Salvador est un pays jeune, où 55 % de la population est âgée de moins de 30 ans et où 26 % des jeunes de 15 à 24 ans ne sont ni au travail ni en formation. Pourtant, la perspective de la Banque mondiale qui consiste à mettre en place un modèle d'enseignement secondaire pour « pauvres » les tenant à l'écart de l'établissement scolaire, contribue à leur isolement et ne leur offre que quelques-unes des compétences nécessaires à leur intégration au marché du travail.

Dans un pays tel que le Salvador, gangrené par tant de violences, l'établissement scolaire doit offrir un espace de sécurité et de protection, contribuant à l'intégration et à la cohésion sociale. Outre le fait de se rendre à l'école pour étudier les mathématiques et l'espagnol, les étudiant(e)s y viennent aussi pour apprendre les valeurs que représentent la participation, la démocratie, le travail collaboratif et l'histoire de leur pays et de leur région.

La Banque mondiale s'entête à vouloir nous imposer une politique éducative sans réellement



**Israel Montano Osorio** a été professeur d'université pendant 10 ans. Il a rejoint ANDES 21 de junio en 1985 et a occupé à plusieurs reprises différents postes de dirigeant syndical. Il a été Secrétaire de l'antenne de San Miguel, Secrétaire du Conseil de direction départemental de San Miguel, Responsable de l'organisation de la zone orientale et Représentant national au sein de l'équipe dirigeante. Il a également été membre titulaire du tribunal de certification de la carrière enseignante de 2002 à 2006, député suppléant du FMLN de 2006 à 2009 et membre du Comité régional de l'IEAL de 2007 à 2014. Il est actuellement Secrétaire général d'ANDES 21 de junio depuis 2007



## Envie de partager?

Scannez ce QR-Code  
et envoyez le lien via  
votre média social  
favori





## 8. Gestion autonome des écoles : Questions et préoccupations

D. Brent Edwards Jr.



La gestion autonome des écoles (SBM) constitue une des principales voies mises en lumière par le Rapport sur le Développement dans le monde 2018 (WDR) de la Banque mondiale, en vue d'améliorer l'éducation. Cela n'a rien de surprenant car depuis 1990, la SBM est une des réformes préférées de la Banque mondiale en matière de gouvernance dans l'éducation. En effet, comme l'avait souligné Dean Nielsen, un ancien Chargé principal d'évaluation au sein du Groupe indépendant d'évaluation de la Banque mondiale, le soutien de la Banque mondiale en faveur de la SBM s'est manifesté dès 1999, à travers sa Stratégie du secteur de l'éducation, sans qu'elle ne produise toutefois « aucune preuve que la SBM altère la valeur des résultats scolaires » (Nielsen, 2007, p. 84). Bien que de nombreux changements aient été observés au cours des vingt dernières années, une lecture plus attentive du WDR 2018 soulève des questions et des inquiétudes quant à la description de la SBM qui en est faite par la Banque mondiale et au bien-fondé des dispositifs SBM, en tant que stratégie pour améliorer la qualité de l'éducation.

La première question qui se pose concerne les définitions. Lorsqu'il est question de SBM, la Banque mondiale n'est pas vraiment précise ni constante sur ce qu'elle entend par ce terme. Le WDR 2018 stipule que le fait « de conférer aux écoles et aux communautés un pouvoir décisionnel et des ressources peut résoudre deux problèmes. » p.149. Tout d'abord, un dispositif SBM « peut encourager les enseignants à réagir instantanément aux besoins de leurs élèves » s'il donne aux « chefs d'établissements locaux et

aux parents la capacité d'influer plus directement sur les enseignants et autres représentants éducatifs ». Pour autant, l'identité des « autres » représentants n'est pas clairement établie (p.149). En second lieu, le WDR souligne que « les écoles et communautés peuvent disposer d'informations plus pointues sur les besoins des écoles locales », ce qui, conjugué à un accès discrétionnaire aux ressources, leur permet de répondre plus précisément à ces besoins » (p.149). En dépit de ces affirmations, le WDR ne définit pas concrètement ce qu'englobe un dispositif SBM, au-delà de l'observation générique concernant le fait de : « conférer un pouvoir décisionnel et des ressources aux écoles. » Il s'agit d'une omission substantielle, car il est dès lors difficile de traduire les propos ou la discussion qui suivent sur la SBM, en une information pratique, utile au public principalement visé par le WDR : à savoir, les décideurs politiques des pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire. Bien que le terme SBM ait déjà été défini dans de précédentes publications de la Banque en tant que regroupement de chefs d'établissements, d'enseignants et de parents qui participent aux conseils d'établissement dans le but de prendre en charge un certain nombre de tâches de gestion, la définition évasive avancée dans le WDR 2018, tient peut-être au fait que l'échantillon d'exemples présenté dans le rapport n'est lui-même pas conforme à cette définition. Ce point renforce d'ailleurs les craintes exprimées précédemment, sur ce que promeut véritablement le WDR 2018 au-delà de toute affirmation évasive sur les avantages liés à un accroissement du pouvoir décisionnel et des ressources directement confiés aux écoles et aux

communautés.

De même, la seconde question soulevée concerne les exemples référencés dans le Rapport et leur interprétation. Alors que la SBM (ou de façon plus générale, la gestion des écoles) constitue un des quatre domaines fondamentaux que le WDR 2018 identifie comme ayant un impact sur l'apprentissage, le Rapport ne consacre que trois pages à ce sujet (p 148-150). Pourtant, de nombreux exemples sont présentés dans les limites de cet espace restreint. Le fait d'accorder si peu de place au traitement de multiples exemples, compromet la teneur des propos exposés dans le WDR 2018. On y trouve ainsi des commentaires généralistes sur la supervision par la communauté, sur les programmes boursiers, sur la nécessité de donner le temps aux parents d'apprendre à « s'impliquer efficacement dans la gestion de l'école » (p 149) et sur l'importance de la capacité des parents et des communautés « à maîtriser le flux d'informations relatif à la responsabilisation des enseignants et des écoles. » (p150). Cependant, aucun de ces exemples ne met clairement en évidence le fonctionnement attendu de ces stratégies dans la pratique. Il en ressort des déclarations théoriques d'ensemble comme celles mentionnées précédemment et que la Banque mondiale défend depuis les années 1990, telles que le fait que la SBM devrait favoriser les relations fondées sur la responsabilisation, devrait permettre plus de réactivité dans un contexte local, et devrait être plus efficace car les acteurs locaux connaissent les besoins de leurs écoles et peuvent ainsi y répondre de manière « plus précise ». Malheureusement, la Banque mondiale n'a pas utilisé les années écoulées depuis 1990, pour mener des recherches qui nous aideraient à comprendre comment mettre la théorie sur la SBM en pratique.

Troisièmement, l'interprétation des éléments mentionnés soulève une inquiétude supplémentaire. Avant toute chose, il conviendra néanmoins de saluer la Banque mondiale, pour avoir reconnu à maintes reprises que certaines formes de SBM ont obtenu des résultats mitigés, et ne sont pas parvenues à accroître l'implication des parents ou à améliorer l'apprentissage des élèves. Ceci dit, toute personne familière avec la documentation sur la SBM notera que les deux revues systématiques de littérature récemment conduites à ce sujet, n'ont été que partiellement voire aucunement utilisées dans le rapport WDR 2018 (Carr-Hill et al., 2015; Westthorp et al., 2014). Ce point est inquiétant car les revues soulignent la difficulté à tirer des conclusions sur l'efficacité de la SBM (Carr-Hill et al., 2015), et mettent également en exergue des circonstances qui pourraient favoriser un meilleur fonctionnement

de celle-ci (Westthorp et al., 2014). Ce dernier point constitue précisément le type de propos qui contribuerait à renforcer le WDR 2018. Au vu des résultats complets mis en évidence par les revues préalablement citées, on peut s'interroger sur les cas particuliers présentés dans le WDR 2018. Des inquiétudes quant à l'interprétation fallacieuse ou la divulgation partielle des détails de recherche sont quelque peu inéluctables avec la Banque mondiale, si l'on considère les antécédents de cette institution, en particulier au regard des questions en lien avec la SBM (Edwards & Loucel, 2017).

Alors que de nombreuses études sont citées – plus de 25 dans les trois pages consacrées à la SBM, un seul exemple tiré du WDR2018 suffit à prouver que nous ne pouvons être convaincu par aucune des interprétations révélées dans le WDR2018 sur la réalité en matière de la SBM. Le WDR fait référence à un programme réalisé au Mexique, qui constituerait l'exemple probant d'un programme de supervision permettant d'accroître la responsabilisation par le biais d'un processus « d'échange circulaire d'informations entre les différentes parties prenantes ». (p150). Il est indiqué que le succès de ce programme tient au fait qu'il « ne s'adressait pas à un groupe unique mais visait à faire circuler l'information de manière explicite entre les dirigeants éducatifs et les enseignants ainsi qu'auprès des communautés et des parents » (p150). Voilà toute l'information dont nous disposons dans le WDR 2018. Toutefois, en lisant les commentaires se rapportant à ce cas, pour lequel aucun nom ou information particulière ne sont spécifiés dans le WDR 2018, on apprend que les écoles mexicaines ayant participé à ce programme supposé (connu sous le nom de : Program of Specific Attention for the Improvement of Educational Achievement) ont choisi de mettre en œuvre une ou plusieurs des quatre stratégies en faveur de l'amélioration de la gestion des écoles, dont la SBM fait partie (de Hoyos, Garcia-Horeno, & Patrinos, 2015). Pourtant l'étude diffusée ne fournit aucune information sur le nombre d'écoles investies en termes de SBM, sur le mode de fonctionnement, ou sur les raisons que nous aurions de croire que cela a contribué à améliorer les résultats aux tests. En outre, sur ce dernier point, les résultats de la recherche restent flous. Deux approches statistiques distinctes ont été appliquées, dont une n'a attribué aucun effet notable à l'intervention de l'école dans la gestion, en comparaison avec d'autres écoles similaires issues des groupes témoins de référence. Cependant, même en présumant que le programme mentionné a effectivement eu un impact, nous ne savons toujours pas ce que cela démontre au regard de la SBM. Cette information si élémentaire sur la recherche sous-jacente à

l'exemple du Mexique, sème le doute sur les commentaires déjà imprécis publiés dans le WDR 2018 en matière de SBM. Nous devrions donc rester prudents et ne pas prendre les affirmations sur la SBM révélées dans le Rapport, au pied de la lettre.

On peut passer plus brièvement sur les quatrième et cinquième préoccupations. A propos de la quatrième, le WDR 2018 déclare que « tout autre intervention [dans le système éducatif] devrait contribuer à renforcer l'interaction enseignant-apprenant » (p.145). Il est pourtant difficile d'imaginer en quoi les fonctions de supervision et de responsabilisation que le WDR 2018 envisage dans le cadre de la SBM, favoriseraient cette interaction plutôt que de la compromettre. Dans un chapitre plus en amont, le WDR 2018 indique que selon la Banque mondiale, il est possible de résoudre tous les défis d'apprentissage grâce à un judicieux mélange « d'incitations, de mécanismes de responsabilisation et de relations de pouvoir » (p. 172). Pour autant, aucune indication pratique n'est apportée sur le fonctionnement des dispositifs de SBM dans la pratique, les contextes d'opération, les conditions applicables, etc., ou sur la manière dont ces mécanismes permettront de consolider ou pas, l'interaction enseignant-apprenant (il va sans dire que ce qui est entendu par « interaction enseignant-apprenant » n'est pas spécifié et apparaît uniquement comme un euphémisme servant à caractériser la capacité des enseignants à améliorer les résultats aux tests scolaires). En d'autres mots, le WDR 2018 manque de profondeur dans ses propos sur la mise en œuvre de dispositifs SBM. Cette carence est surprenante étant donné l'importance qu'accorde ce rapport à une perspective « systémique » des réformes de l'éducation.

Concernant le cinquième point, il apparaît que la question de l'équité n'est pas abordée. L'équité constitue naturellement une préoccupation en matière de SBM car l'aptitude des écoles et des communautés à instaurer (ou pas) une stratégie SBM dépend de leurs capacités. Bien que la Banque mondiale souligne l'importance des

capacités dans la réussite des dispositifs SBM, aucune crainte n'est exprimée sur l'éventualité qu'une SBM puisse exacerber les inégalités entre les communautés en raison de niveaux de capacités ou de capital social préexistants, et de disparités dans l'aptitude des écoles et des communautés à tirer profit des dispositifs SBM (voire à pâtir de leur mise en œuvre). Par extension, aucun commentaire n'est offert sur le fait que tenir compte de ces différences de capacités, exigerait d'accroître le soutien et les ressources fournis par le gouvernement et/ou les acteurs internationaux. Bien entendu, cette perspective déplaît aux spécialistes politiques de la Banque mondiale car elle n'entre pas dans le cadre favori de présentation la SBM en tant que dispositif plus efficace.

Les commentaires ci-dessus n'ont pas pour objectif de présenter la SBM comme un modèle de réforme somme toute, indésirable. Il s'agit plutôt de conclure en invitant ceux qui s'intéressent aux questions relatives à la SBM, à modifier leur approche vis-à-vis de ce mode de gestion des écoles. On souligne ici qu'il est nécessaire de réfléchir plus globalement au capital social des communautés, c'est-à-dire, dépasser les programmes érigés sur la SBM afin d'examiner aussi les processus, les politiques, les conditions et les stratégies qui peuvent contribuer à renforcer les capacités des communautés, leur autonomisation, leur bien-être et plus largement leur capital social. L'implication des communautés dans les dispositifs SBM sera alors plus à même de favoriser la réussite de leur mise en application, de soutenir une participation plus constructive et de produire des résultats d'autant plus significatifs. Au vu de la qualification employée en référence à la SBM dans le WDR 2018, la Banque mondiale et autres organismes d'aide et d'assistance sont encouragés à changer la manière dont ils envisagent la SBM, et à tenir compte des questions mises en lumière ci-dessus.



**D. Brent Edwards Jr.** est un « Assistant Professor » en Théorie et méthodologie de l'étude de l'éducation à l'Université d'Hawaï. Il a précédemment travaillé à l'Université de Drexel en tant que « Assistant Clinical Professor » en Administration de l'éducation et éducation internationale, à Philadelphie, USA. Son travail est centré sur (a) la gouvernance globale de l'éducation et sur (b) les politiques d'éducation, la politique et l'économie politique, avec un accent particulier sur les pays à faible revenu. A travers ces deux axes de recherches, Edwards a analysé, en particulier, la montée des politiques globales d'éducation et l'influence des organisations internationales, ainsi que les tendances en matière de privatisation de l'éducation (telles que les écoles sous contrats, les écoles privées à bas coût), de décentralisation et de participation communautaire.



## Références

Carr-Hill, R., Rolleston, C., Phereli, T., & Schendel, R. (2015). *The effects of school-based decision making on educational outcomes in low and middle income contexts: A systematic review*, 3ie Grantee Final Review. London: International Initiative for Impact Evaluation (3ie). Retrieved from: [http://r4d.dfid.gov.uk/pdf/outputs/SystematicReviews/61233\\_dfid-funded-decentralisation-review.pdf](http://r4d.dfid.gov.uk/pdf/outputs/SystematicReviews/61233_dfid-funded-decentralisation-review.pdf)

de Hoyos, R., Garcia-Moreno, V., & Patrinos, H. (2015). *The impact of accountability intervention with diagnostic feedback: Evidence from Mexico*. Policy Research Working Paper 7393. World Bank. Available at: <http://documents.worldbank.org/curated/en/297561468188928817/The-impact-of-an-accountability-intervention-with-diagnostic-feedback-evidence-from-Mexico>

Edwards Jr., D. B. & Loucel, C. (2016). The EDUCO Program, impact evaluations, and the political economy of global education reform. *Education Policy Analysis Archives*, 24 (49), 1-50, 2016. <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/2019>

Nielsen, H. D. (2007). Empowering communities for improved educational outcomes: some evaluation findings from the World Bank'. *Prospects*, 37, 81-93. <http://gsdrc.org/document-library/empowering-communities-for-improved-educational-outcomes-some-evaluation-findings-from-the-world-bank/>

Westhorp, G., Walker, D.W., Rogers, P., Overbeeke, N., Ball, D., & Brice, G. (2014). *Enhancing community accountability, empowerment and education outcomes in low-and middle-income countries: A realist review*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Available online at: <http://r4d.dfid.gov.uk/pdf/outputs/SystematicReviews/Community-accountability-2014-Westhorp-report.pdf>



## 9. Les rapports de la Banque mondiale et ses pratiques – Une hypocrisie organisée ?

Salim Vally



Cet article de blog dénonce les incohérences de la Banque mondiale, autant d'exemples d'« hypocrisie organisée » et de « duplicité » qui ne sont pas nouveaux et ne se cantonnent pas au domaine de l'éducation. Dans la foulée du Rapport sur le développement dans le monde (RDM), la Banque mondiale (BM) a publié un autre rapport important: *The Changing Wealth of Nations 2018: Building a Sustainable Future*. J'analyse brièvement ce dernier, mais rappelle également à mes confrères l'impact dévastateur qu'exercent la BM et autres institutions liées aux accords de Bretton Woods sur les nations pauvres, des pratiques qui perdurent à l'heure actuelle.

Dans des articles blogs antérieurs ([ici](#), [ici](#) ou encore [ici](#)), des confrères dénonçaient déjà l'« hypocrisie organisée » du RDM. Tout en reconnaissant le bon sens de plusieurs parties du rapport, ils critiquent les contradictions entre le diagnostic de ce que la BM appelle la « crise de l'apprentissage » et les pratiques de la Banque, notamment les activités de sa Société financière internationale (SFI), qui contribuent à l'exacerber.

Le livre *Changing Wealth of Nations* publié par la BM étudie l'évolution de la richesse de 141 pays entre 1995 et 2014. Notez que le rapport introduit une nouvelle mesure, l'« épargne nette ajustée », qui représente l'épuisement des ressources naturelles non renouvelables, la pollution atmosphérique, ainsi que le travail non rémunéré des femmes et des communautés dont les mesures classiques de la richesse (revenu national brut-RNB et produit intérieur brut-PIB) ne tiennent pas compte. Le rapport fournit de nouvelles preuves du pillage des pays riches en

ressources, africains pour la plupart, par des intérêts étrangers. Pourtant, les pratiques de la Banque restent orientées vers l'application des remboursements de prêts étrangers et le rapatriement des bénéfices des sociétés transnationales, entretenant ainsi le pillage causé par l'extraction effrénée de minéraux, de pétrole et de gaz. Les ressources dont ces pays sont riches font en même temps leur « malheur » – malgré l'extraction croissante de leurs richesses naturelles, ces pays ne cessent de s'appauvrir. D. Amari Jackson estime que cette « malédiction » est grandement facilitée par la Banque mondiale elle-même (Jackson, 2018). Frédéric Mousseau, directeur stratégique de l'Oakland Institute dénonce que « dans sa schizophrénie habituelle, la Banque appelle à une meilleure gouvernance et au renforcement des institutions tout en défendant des politiques pro-commerciales qui assurent la prospérité du secteur privé » et se demande « comment les pays à faibles revenus pourraient consolider leurs institutions alors que la Banque mondiale les pousse à déréglementer, réduire les taxes et, de ce fait, diminuer les budgets d'intervention publique dans leur économie ? » (Ibid). Ailleurs, Inclusive Development International et d'autres montrent comment la SFI a financé quelques-unes des expropriations les plus notoires d'Afrique (Roasa, 2017) et Oxfam a dénoncé la manière dont 51 des 68 entreprises auxquelles la SFI a prêté des fonds pour financer des investissements en Afrique subsaharienne ont eu recours aux paradis fiscaux pour éviter d'être taxées sur leurs « investissements ».

Aucun des deux rapports de la Banque ne

mentionne l'effet destructeur des programmes d'ajustement structurel (SAP, de l'acronyme anglais) des années quatre-vingt, le soutien aux régimes autoritaires ni la bouée de sauvetage offerte au régime de l'apartheid en Afrique du Sud. A propos des effets dévastateurs de ces politiques, le Secrétaire général de l'ONU concluait en 1988: « Les groupes de population les plus vulnérables, notamment les femmes, les jeunes, les personnes handicapées et les personnes âgées, en ont payé le prix fort » (Danaher, 1994). Les conséquences des politiques de la BM et du Fonds monétaire international (FMI) continuent aujourd'hui de faire des dégâts dans de nombreux pays.

Conseillé par des experts de la BM et du FMI, le gouvernement sud-africain a adopté en 1996 une politique macro-économique néolibérale, qui n'a cessé de renforcer les inégalités dans tous les secteurs de la société, y compris l'éducation. Comme je l'ai expliqué ailleurs (Vally, 2018), alors que le RDM survole les systèmes d'enseignement privé, la SFI soutenait avec force et vigueur les écoles privées dites « à bas prix » en Afrique du Sud, accentuant encore les inégalités. La SFI a contribué à la mise sur pied du groupe Curro (le plus grand réseau d'écoles payantes en Afrique du Sud) et à son expansion (Banque mondiale, 2012).

Plus récemment, la Banque a soutenu des politiques écologiquement destructrices, dont des centrales électriques au charbon, des investissements dans des sociétés impliquées dans des affaires de corruption et l'octroi d'un financement de 200 millions de dollars à la mine de platine de Lonmin, à Marikana, avant le « massacre » de 34 mineurs en grève, en 2012 (Bond, 2014). Deux semaines plus tard, le président de la BM, Jim Yong Kim, s'est rendu en Afrique du Sud sans daigner faire le détour pour « contrôler l'investissement de Lonmin à Marikana et a préféré clamer haut et fort son soutien à l'accord conclu par la SFI avec une petite société d'impression/publipostage de courrier indésirable rendue prospère par les contrats publics » (Ibid).

Les SAP et l'appui accordé par le FMI et la BM aux régimes autoritaires perdurent. Mahinour el-Badrawi et Allison Corkery expliquent comment un prêt FMI/BM récent de 15 milliards de dollars au régime militaire égyptien « favorise les politiques d'austérité classiques... qui tendent à aggraver la pauvreté et les inégalités à grande échelle ». Cette relation renforce un régime qui a jeté en prison 60.000 personnes (d'après certaines estimations), dont un grand nombre d'éducateurs/trices, dans des conditions déplorables.

Peut-être l'investiture de Jim Yong Kim, considéré par d'aucuns comme un intellectuel critique qui s'est par le passé battu pour les traitements contre le sida, a-t-elle redoré quelque peu l'image ternie de la Banque mondiale. Un récent article virulent du New York Times, intitulé *The World Bank Is Remaking Itself as a Creature of Wall Street* (Thomas, 2018), dévoile la stratégie de Kim pour obtenir le soutien des bailleurs privés et de l'administration Trump. L'article revient sur les actions antérieures de Kim dans les bidonvilles d'Haïti, l'influence de la théologie de la libération et de Chomsky, la « fascination qu'exerçait Marx sur le jeune homme » et la représentation récente de Macron avec un exemplaire de *L'Orientalisme* de Said, et révèle qu'il joue au golf avec Michael Bloomberg et fréquente des milliardaires tels Leon Black et David Rubinstein. Nous y lisons que:

« Kim a pour mission de redynamiser la Banque mondiale en augmentant sa puissance de frappe et en gagnant les Etats-Unis à sa cause... [I]l attire des investisseurs privés... pour financer des projets en Indonésie, en Zambie, en Inde et ailleurs, à coups de milliards de dollars. Son argument de vente : ils peuvent engranger des bénéfices élevés en investissant aux côtés de la Banque mondiale. »

L'article détaille également son travail auprès d'Ivanka Trump et la présentation de la BM à Trump « comme un outil permettant de promouvoir la politique fédérale 'L'Amérique d'abord'. » Les initiatives du Président de la Banque mondiale coïncident avec l'annonce, par l'administration de Trump, de la réduction de 65 millions de dollars, sur 125 millions, de l'aide promise à l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA). Le RDM ne tarit pas d'éloges sur les écoles mises en place par celui-ci. J'ai par conséquent conclu ma contribution à un débat modéré futur à propos du RDM dans le *Comparative Education Review* de la manière suivante:

Un confrère a posé la question: « Malgré quelques déclarations progressistes, le RDM ne fait-il que diversion, ne constitue-t-il qu'un os à ronger offert aux intellectuels internes [à la BM] et externes? » Je soutiens Steven Klees (2017), qui nous encourage à contester la légitimité de la Banque et du FMI, dont il juge « les institutions antidémocratiques, technocratiques et néolibérales inadaptées aux besoins du monde actuel ».

Autrement dit, ne cherchez pas de remède, débarrassez-vous du mal et ne vous laissez pas

abuser par la stratégie de la Banque mondiale et de Kim, une variante de « faites ce que je dis, pas ce que je fais ». Mieux vaut mettre nos ressources intellectuelles à profit pour soutenir les initiatives locales confrontées aux pratiques voraces de la Banque mondiale, du FMI et des élites qu'ils soutiennent.

## Références:

- Bond, P, (2014), 'Marikana's Meaning for Crisis Management: An Instance of South Africa's Resource Curse in Ulrike Schuerkens (ed), *Global Management, Local Resistances - Theoretical Discussion and Empirical Case Studies*, New York: Routledge.
- Danaher, K, (1994), *50 years is enough – the case against the World Bank and the International Monetary Fund*, Boston: South End Press, p 3.
- el-Badrawi, M., & Corkery, A. (2017). *Egypt's new IMF deal comes with a huge price tag for human rights*. 9<sup>th</sup> February 2017. Bretton Woods Project. <http://www.brettonwoodsproject.org/2017/02/egypts-new-imf-deal-comes-huge-price-tag-human-rights/>
- Jackson, D. A, (2018), 'The Elephant in the Room': New World Bank Report Only Confirms Its Complicity In Sucking Resource-Rich African Nations Dry, *Atlantic Black Star*, February 16, 2018.
- Klees, S. (2017). *A Critical analysis of the World Bank's World Development Report on education*. Breton Woods Project: Critical Voices on the World Bank and IMF.
- Lange, G., Wodon Q. & Carey, K (ed). *The Changing Wealth of Nations 2018: Building a Sustainable Future*. World Bank Group. Washington.
- Oxfam. 2016. *The IFC and Tax Havens: the need to support more responsible corporate tax behaviour*. Oxfam Briefing Note. 11th April 2016  
[https://d1tn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fs-public/file\\_attachments/ifcandtaxhavensen.pdf](https://d1tn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fs-public/file_attachments/ifcandtaxhavensen.pdf)
- Roasa, D, (2017), *Unjust Enrichment: How the IFC Profits from Land Grabbing in Africa - Outsourcing Development: Lifting the Veil on the World Bank Group's Lending Through Financial Intermediaries*. Published by Inclusive Development International, Accountability Counsel, Bank Information Center, The Oakland Institute and Urgewald.
- Thomas, L. (2018, 25 January). The World Bank is remaking itself as a creature of Wall Street. *New York Times*.
- Vally, S (forthcoming 2018) 'The Privatisation of Schooling in South Africa', in Kenneth Saltman and Alex Means (eds), *Handbook of Global Educational Reform*, Wiley-Blackwell.
- World Bank Group, (2012), Africa Constituency, FY10 Annual Report, Annex 4, Projects approved for constituency countries, p. 64.



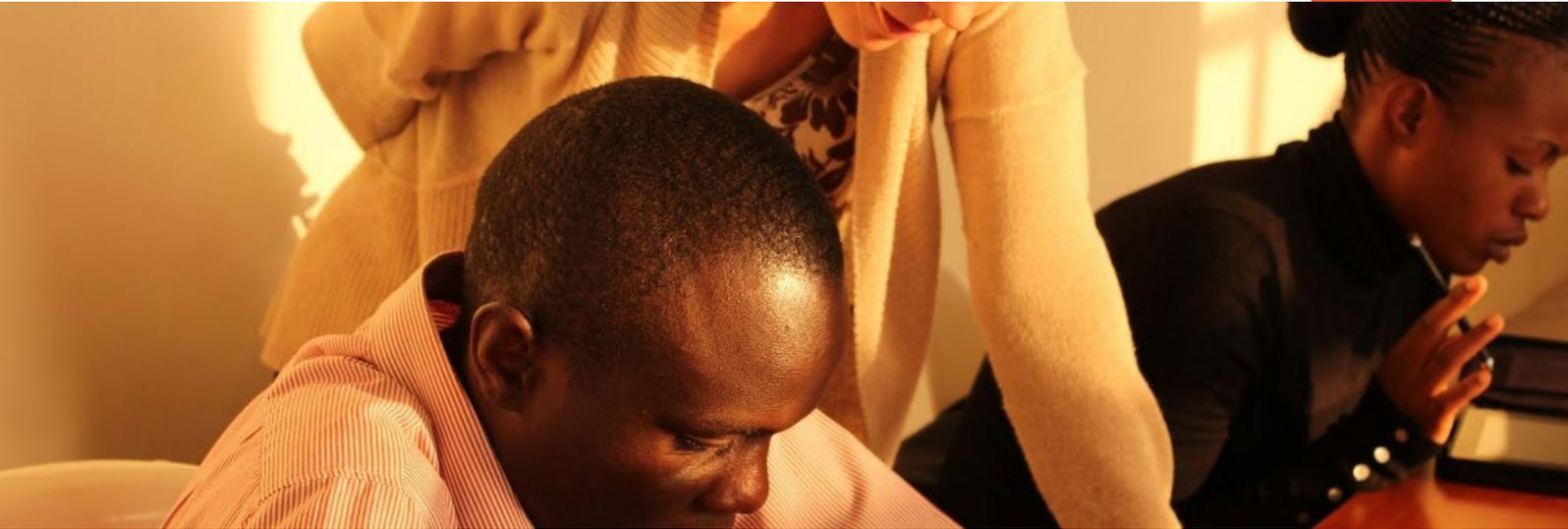
**Salim Vally** est Directeur du Centre for Education Rights and Transformation, Professeur associé à la faculté d'Éducation de l'université de Johannesburg et Professeur invité à la Nelson Mandela University. Il a récemment publié [Reflections on Knowledge, Learning and Social Movements: History's Schools](#) (coédité avec Aziz Choudry; Routledge, 2018) et [Education, Economy and Society](#) (coédité avec Enver Motala; UNISA Press, 2014).



## Envie de partager?

Scannez ce QR-Code  
et envoyez le lien via  
votre média social  
favori





## 10. Il ne s'agit pas d'une crise de l'apprentissage, mais d'une crise du développement international! Une critique décoloniale

Iveta Silova



Le Rapport sur le développement dans le monde 2018 (RDM), « Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation », a été largement applaudi, car il place l'éducation en première ligne du programme de développement international. Bien qu'il témoigne d'un engagement mondial en faveur de l'amélioration de l'accès à l'éducation et de sa qualité dans le cadre des Objectifs de développement durable (ODD), le Rapport sur le développement dans le monde 2018 aborde également – et rappelle – les erreurs historiques de l'industrie du développement international dans son ensemble.

Malgré plus de six décennies d'efforts de développement visant à éradiquer la pauvreté et les inégalités dans le monde grâce à des pratiques durables, les résultats ne sont pas prometteurs: la pauvreté persiste, les inégalités se creusent et la détérioration environnementale s'accélère. L'éducation sera-t-elle plus à même de relever ces défis mondiaux ou s'agit-il simplement de la dernière panacée aux problèmes structurels plus profonds de l'industrie du développement international?

Entre 2000 et 2017, le Groupe de la Banque mondiale a investi plus de 45 milliards de dollars dans l'éducation. D'autres donateurs multilatéraux et bilatéraux, plusieurs fondations ainsi que des organisations non gouvernementales ont également alloué des milliards au développement de l'éducation. Pourtant, comme le souligne le Rapport sur le développement dans le monde 2018, les progrès mondiaux vers la réalisation de l'ODD 4 – garantir une éducation inclusive et de qualité pour tou(te)s d'ici à 2030 – demeurent modestes.

Bien que l'accès à l'éducation ait progressé, « *les résultats d'apprentissage en matière d'éducation de base sont tellement lents, dans tant de contextes, que les pays en développement font face à une crise de l'apprentissage* » (p. 71). S'appuyant sur le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, l'enquête *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) de l'IEA et sur d'autres évaluations internationales et régionales de grande envergure, le rapport signale que les progrès réalisés en termes d'apprentissage des élèves sont trop lents, voire inexistant dans de nombreux pays du monde:

Même si certains pays enregistrent des progrès dans le domaine de l'apprentissage, ces progrès sont généralement lents, y compris pour les pays à revenu intermédiaire qui rattrapent les pays les plus performants. Ces 10-15 dernières années, l'Indonésie a engrangé des avancées notables dans le cadre de l'évaluation PISA. Pourtant, même en supposant qu'elle puisse maintenir son taux d'amélioration pour la période 2003-2015, l'Indonésie n'atteindra pas la moyenne des pays de l'OCDE en mathématiques et en compréhension de l'écrit dans les 48 et 73 prochaines années, respectivement. Pour d'autres pays, l'attente pourrait être encore plus longue: d'après les tendances actuelles, la Tunisie devra attendre 180 ans pour atteindre la moyenne de l'OCDE en mathématiques et le Brésil plus de 260 ans pour atteindre la moyenne de l'OCDE en compréhension de l'écrit. Soulignons que ces calculs concernent des pays connaissant une amélioration de

l'apprentissage. Parmi tous les pays ayant participé à plusieurs évaluations PISA depuis 2003, l'augmentation médiane des résultats moyens nationaux d'un cycle à un autre a été proche de zéro. (p. 7, italique ajoutée).

La situation semble complètement désespérée.

Même si les preuves de cette « crise de l'apprentissage » doivent être (et sont) largement débattues<sup>2</sup>, le Rapport sur le développement dans le monde 2018 révèle involontairement une autre crise, plus pressante, qui nécessite notre attention de toute urgence: une crise de l'industrie du développement international à proprement parler.

Cette crise trouve son origine, en partie, dans la logique du colonialisme qui sous-tend le travail collectif de nombreuses institutions financières internationales, donateurs multilatéraux et bilatéraux, fondations et organisations non gouvernementales. La logique coloniale perpétue la division du monde en pays « développés » et « en développement », renforce les hiérarchies de pouvoir et de connaissance et réintroduit les « bonnes pratiques » occidentales en tant que solutions à la prétendue « crise de l'apprentissage ». Se dévoilant discrètement page après page, cette logique coloniale reflète les fondations de l'industrie du développement international, contredisant par là les objectifs que le rapport cherche à atteindre. Analysons quelques exemples.

## Perpétuation des divisions coloniales du monde

Le canevas conceptuel du rapport en lui-même – *ancré dans l'idée qu'il existe une « crise de l'apprentissage » dans les « pays en développement »* – évoque ouvertement la vision dichotomique caractéristique de la logique coloniale. Cette logique perpétue la division du monde selon l'axe Nord/Sud ou pays développés/en développement en ce qui concerne les résultats d'apprentissage, et sépare ainsi clairement les pays à revenu intermédiaire et à faible revenu des pays occidentaux.

En outre, le rapport dépeint les pays « en développement » comme coincés dans un cercle vicieux de pauvreté, de corruption et de sous-développement, et considère les pays occidentaux comme des exemples à suivre. Ainsi, le rapport explique clairement comment un certain nombre d'« obstacles techniques et politiques peuvent enfermer les pays dans un équilibre de faible apprentissage, de faible degré de responsabilité et de fortes inégalités » (p. 171). Par ailleurs, il

identifie aisément des exemples occidentaux que les pays « en développement » devraient suivre, citant « le bilan finlandais remarquable en matière d'apprentissage équitable » (p. 13) et mentionnant de temps en temps des pays non occidentaux ayant adopté des réformes néolibérales, tels que le processus de décentralisation en Pologne à la fin des années 1990 ou la mesure incitative liée à la rémunération des enseignant(e)s au Chili dans le milieu des années 2000, qui aurait contribué à l'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves. Détail intéressant (mais pas surprenant), le rapport reste plutôt silencieux sur les politiques d'éducation et les caractéristiques des établissements scolaires dans les pays non occidentaux les plus performants, tels que la Chine ou le Japon, délimitant d'autant plus les contours de la logique du colonialisme à une géographie « occidentale ». (Le Japon, après tout, fut une puissance coloniale, mais n'a pas conservé le même niveau de pouvoir que l'Europe occidentale, les Etats-Unis ou l'Australie.)

## Renforcement des hiérarchies coloniales liées au pouvoir et à la connaissance

Dans la section « Quelles sont les causes de la crise de l'apprentissage? » (p. 78), le Rapport sur le développement dans le monde 2018 souligne les problèmes d'expertise, de ressources et de mise en œuvre au niveau local. Il soutient que « l'école dessert les apprenants », car les enseignant(e)s manquent de compétences ou de motivation pour enseigner (et parfois ne se présentent pas à l'école), alors que les directeurs/trices d'école manquent de compétences en matière de gestion et de ressources (p. 9). En ce qui concerne les causes plus profondes de la « crise », il déclare que « les systèmes desservent les écoles », soit parce que les responsables politiques ignorent l'existence de la « crise de l'apprentissage », ou parce qu'ils/elles sont incapables de gérer des complexités techniques et des forces politiques qui « nuisent à l'alignement des systèmes éducatifs sur l'apprentissage » (p. 12). En qualifiant les intervenants du secteur de l'éducation au niveau national d'ignorants, de passifs, de corrompus ou simplement d'incapables de participer efficacement à l'élaboration des politiques éducatives et à la pratique scolaire, le rapport annihile involontairement les efforts locaux visant à mettre en œuvre des réformes en matière d'éducation.

Faisant écho au cliché véhiculé par l'Orientalisme d'Edward Saïd, il renforce le pouvoir des « experts » occidentaux qui sont volontiers disposés à proposer une assistance technique (et à en bénéficier), tout en facilitant la diffusion des «

bonnes pratiques » dans l'ensemble des pays « en développement ».

## Réintroduction des « bonnes pratiques » occidentales en tant que solutions

La rhétorique du développement international est certes devenue plus subtile. En d'autres termes, le Rapport sur le développement dans le monde 2018 ne vend plus les « bonnes pratiques » occidentales aux pays peu performants, mais comprend une clause de non-responsabilité soulignant la nécessité d'être plus attentifs lors du transfert des « bonnes pratiques » et présente les risques associés à la mise en place d'éléments spécifiques aux systèmes d'autres pays. Se référant au « tourisme PISA » en Finlande, le rapport met en garde: « les systèmes moins performants qui tentent de reproduire cette autonomie dans leur propre contexte risquent d'être déçus: accorder une plus grande autonomie à des enseignants insuffisamment instruits, non motivés et mal encadrés aura probablement pour effet d'empirer les choses » (p. 13). Bien qu'il souligne l'importance de « solutions locales et adaptées au contexte » (p. 13), le rapport poursuit toutefois en identifiant trois approches stratégiques pour « réaliser la promesse de l'éducation »: (1) apprécier les acquis, en utilisant de préférence les indicateurs internationaux de mesure de l'apprentissage, tels que l'enquête PISA de l'OCDE; (2) agir à la lumière de données factuelles, en particulier les « preuves scientifiques » issues des évaluations d'impact ou des essais randomisés contrôlés; et (3) aligner les intérêts afin de garantir que les politiques « ne nuisent pas aux programmes bien conçus » proposés par l'Occident (p. 23). Malgré la clause de non-responsabilité, nous sommes clairement de retour à la case départ: le Rapport sur le développement dans le monde 2018 encourage le recours à des

outils de mesure occidentaux spécifiques pour diagnostiquer les problèmes et favorise dès lors les solutions d'inspiration occidentale, tout en contrôlant strictement toute interférence locale, qu'elle soit humaine, économique ou politique.

Une lecture décoloniale du Rapport sur le développement dans le monde 2018 met en évidence les problèmes structurels au sein de l'industrie du développement international. Les interventions basées sur la logique coloniale – et ses principes inéquitables – ne permettront jamais de réaliser la « promesse de l'éducation », malgré l'optimisme du Rapport sur le développement dans le monde 2018 et les bonnes intentions de nombreux/euses donateurs/trices. Plutôt que de reprocher aux enseignant(e)s, aux écoles et aux communautés locales de nuire à des « programmes bien conçus », nous devons réévaluer en toute honnêteté les principes d'engagement en faveur du développement international, en reconnaissant leur logique coloniale intrinsèque qui perpétue les inégalités mondiales. Nous devons tenir l'industrie du développement international pour responsable de l'échec de son propre travail.

Il est temps de redéfinir plus largement la question de la « crise de l'apprentissage » et d'englober l'industrie du développement international. Ainsi, il devient évident que la « crise » dont nous parlons n'est pas la crise du « monde en développement », mais plutôt la crise de l'industrie du développement international. Et cela exige des interventions différentes et bien plus radicales.

## Références

Hickel, J. 2017. *The Divide: A Brief Guide to Global Inequality and its Solutions*. UK: Penguin.



**Iveta Silova** est Professeure et Directrice du *Center for the Advanced Studies in Global Education* du *Mary Lou Fulton Teachers College* à l'ASU. Elle est titulaire d'un Doctorat en éducation comparative et sociologie politique, délivré par la *Graduate School of Arts & Sciences* de l'Université Columbia aux Etats-Unis. Ses recherches se concentrent sur l'étude de la mondialisation et des transformations post-socialistes de l'éducation, notamment les recoupements entre post-colonialisme et post-socialisme après la Guerre froide. Depuis 2008, Iveta est co-éditrice, aux côtés de Noah W. Sob, du journal trimestriel soumis à un comité de lecture: *European Education: Issues and Studies*.



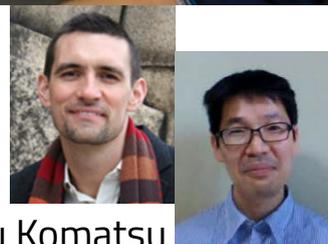
## Envie de partager?

Scannez ce QR-Code  
et envoyez le lien via  
votre média social  
favori





## 11. Où est le monde dans le RDM 2018 ? Appel à modifier son titre en « Rapport de développement américain »



Jeremy Rappleye & Hikaru Komatsu

Le Rapport sur le développement dans le monde 2018 « Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation », offre un éclairage précieux sur la vision du monde selon la Banque mondiale, la plus puissante institution de développement du monde. Au lieu de remettre en question les analyses explicites de la Banque, comme l'ont fait jusqu'à présent la plupart des blogs, il peut également s'avérer utile de prendre le temps d'écouter les silences du rapport, dont l'un des plus assourdissants est l'absence des autres approches d'apprentissage.

Le tableau simplifié ci-dessous indique le nombre de mentions de cinq pays dans le texte du Rapport (hors préface, données composites portant sur plusieurs pays et citations).

Country	Nombre de mentions dans le Rapport	PISA 2015-Math (points)	PISA 2015-Science (points)	Résolution créative de problèmes (points)	Résolution collaborative de problèmes (points)
Etats-Unis	64	470	496	508	520
Royaume-Uni	19	492	509	517	519
Corée	13	524	516	561	538
Japon	2	532	538	552	552
Taiwan	0	542	532	534	527

La surabondance d'exemples tirés des Etats-Unis, même si elle constitue depuis bien longtemps le modus operandi du développement mené par l'Occident, semble aujourd'hui étrangement hors de propos dans un monde de l'éducation dominé par PISA. Non seulement les pays mentionnés

- la Corée, le Japon et Taïwan - dominent systématiquement toutes les évaluations d'apprentissage depuis les années 60 (FIMS, TIMS, PISA), mais ces mêmes pays occupent également toutes les premières places dans les très récentes évaluations d'apprentissage de « nouvelle génération », explicitement conçues pour comprendre les « compétences du 21<sup>ème</sup> » : les exercices de résolution créative et collaborative des problèmes de l'OCDE (2012 et 2015). Les États-Unis (et le Royaume-Uni) se situent toujours pour leur part bien en-dessous de cette moyenne. Ne serait-il pas plus logique de considérer le concept alternatif d'apprentissage et d'enseignement dans ces pays comme un guide au lieu de placer une emphase si marquée sur les États-Unis ?

Ce qui accentue encore ce silence partisan, c'est la préface du Rapport, qui vante explicitement la réussite de la Corée : l'avant-propos rédigé par le Président coréen de la Banque vante la centralité de l'éducation pour le développement de la Corée. Pourtant, le Rapport qui suit ne mentionne ni recherche ni analyse à ce sujet. « Les systèmes les plus efficaces - en termes d'apprentissage - sont ceux qui ont réduit les écarts entre les

données et la pratique » ; « en ce qui concerne par exemple la préparation de l'apprenant, des pays comme la Corée et Singapour atteignent des niveaux élevés dans la catégorie Enfants prêts à l'apprentissage » (23). Malheureusement, les

« données » que souligne ensuite le Rapport se limitent aux apports des « nouvelles technologies de l'information et de la communication » et aux « réformes de la gestion des écoles et de la gouvernance » (22-23). Les omissions logiques de ce type faussent complètement la représentation des sources de l'apprentissage en Asie orientale (voir Komatsu & Rappleye 2017).

Parallèlement, plusieurs des réformes politiques les plus innovantes aux Etats-Unis et au Royaume-Uni au cours des dernières années tentent de tirer des enseignements de la pratique mise en place en Asie orientale. Par exemple, les pratiques de développement des enseignants japonais appelées Etude de leçon ont été largement adoptées par les enseignants dans plusieurs Etats des Etats-Unis (Floride) et de grands districts (Oakland et Chicago). On note également au Royaume-Uni plusieurs tentatives d'application de la méthode d'apprentissage des mathématiques dite « de Shanghai ». Il va de soi que ces tentatives sont souvent très problématiques (voir Rappleye & Komatsu 2018). Mais ce que nous cherchons à faire valoir ici est le fait que beaucoup aux Etats-Unis et au Royaume-Uni se « tournent vers l'Est » pour chercher à améliorer l'apprentissage. Des études comme *The Teaching Gap* (Stevenson & Stigler 1999), qui apportent un éclairage précieux sur les différences fondamentales d'enseignement et d'apprentissage dans le monde, connaissent un succès retentissant aux Etats-Unis. Le rapport ne fait cependant aucune mention de tous ces éléments. Il est difficile de ne pas en conclure que la Banque mondiale essaye toujours de gagner la Guerre froide et que ses analystes sont toujours emprisonnés dans la logique de la théorie de la modernisation : les Etats-Unis mènent le monde.

L'image de l'apprentissage selon la Banque se limite fondamentalement à deux sources : « la neuroscience cognitive a largement évolué avec l'imagerie cérébrale et révèle de nouveaux éléments quant au mode d'apprentissage des enfants », suggère le Rapport. La promesse de « solutions de développement » qui émerge des neurosciences décontextualisées est ensuite complétée par des discussions sur « ce qui fonctionne », tirées de la pratique aux Etats-Unis. Examinons par exemple le cadre 6.2, où le Rapport pose la question : « Qu'est-ce qui fonctionne dans la formation initiale des enseignants » ? (133), puis poursuit en détaillant un exemple de New York City. Si ce type d'approches de l'apprentissage fonctionnent si bien, qu'est-ce qui peut alors expliquer les résultats médiocres des Etats-Unis aux tests internationaux d'évaluation de l'apprentissage.

Comme Robert Wade (1996) l'a décrit avec perspicacité il y a plus de 20 ans dans un article intitulé *Japan, The World Bank, and the Art of Paradigm Maintenance*, la Banque s'obstine à refuser d'autres points de vue et considère la pratique américaine comme la solution universelle pour le monde entier. Pourtant, c'est précisément l'Asie orientale qui connaît les cas de « réussite » de développement les plus nombreux en ayant pourtant privilégié une ligne largement différente de celle prescrite par la Banque : forces de l'Etat avant celles du marché, accent principalement porté sur le bien-être et l'équité et scolarisation considérée avant tout comme un projet culturel plutôt qu'économique. Comme le souligne un article récent de *The Atlantic* (2017) intitulé *Japan Might Be What Equity in Education Looks Like*, « le Japon a pour ses écoles des objectifs différents qu'un pays comme les Etats-Unis », ce qui mène à un engagement total pour l'équité.

Nous posons dès lors la question suivante : N'est-il pas temps de renommer le « Rapport sur le développement dans le monde » en « Rapport sur le développement américain » ? La seule facette du Rapport méritant le qualificatif « mondial » est la portée de son ambition, non les idées qui sous-tendent la formulation de son analyse. Le fait d'ainsi renommer le Rapport à l'avenir permettrait d'éviter toute incompréhension sur ce qu'il représente en réalité.

Et pour éviter toute erreur : nous ne préconisons pas que les pays en développement copient le modèle de l'Asie orientale. Nous sommes assez d'accord avec l'affirmation quelque peu déloyale du Rapport selon laquelle les « interventions ne s'exportent pas simplement d'un pays à l'autre » (110). Nous sommes également d'accord avec Silova (2018) qui écrit dans son blog que la prétendue « crise de l'apprentissage » est en réalité une crise plus profonde de reconnaissance de la source du problème. Sur la base d'une recherche universitaire et de notre expérience de première main dans le cadre professionnel au sein même de la Banque (voir Rappleye & Un 2017), nous voyons aussi la triste détérioration des six dernières décennies de développement mené par l'Occident comme un échec. Nous aimerions nous aussi enfin voir le démantèlement de tout l'artéfact colonialiste et de la Guerre froide.

Pourtant, nous suggérons qu'un premier pas dans cette direction est d'exposer l'industrie du développement international mené par l'Occident - et principalement la Banque mondiale essentiellement focalisée sur les Etats-Unis - pour ce qu'elle est réellement : un colporteur

des pratiques américaines comme solutions universelles. La diversification des sources potentielles d'apprentissage - particulièrement en y incluant des exemples hors Occident - est l'une des voies qui permettront de résister à l'illusion de solutions universelles

## Références

- Komatsu, H. and Rappelleye, J. (2017). Did the shift to computer-based testing in PISA 2015 affect reading scores? A View from East Asia. *Compare* 47(4): 616-623.
- Rappelleye, J. and Komatsu, H. (2017). How to make Lesson Study work in America and worldwide: a Japanese perspective on the ontological basis of (teacher) education. *Research in Comparative and International Education* 12 (4): 398-430.
- Rappelleye, J. and Un, L. (2018). What drives failed policy at the World Bank? An inside account of new aid modalities to higher education: context, blame, and infallibility. *Comparative Education* (forthcoming) <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2018.1426534>
- Silova, I. (2018). It is not the learning crisis, it is the international development crisis! A Decolonial Critique. *Education International* [https://ei-ie.org/en/woe\\_homepage/woe\\_detail/15683/wdr2018-reality-check-13-%E2%80%99cit%E2%80%99s-not-a-learning-crisis-it%E2%80%99s-an-international-development-crisis-a-decolonial-critique%E2%80%9D-by-iveta-silova](https://ei-ie.org/en/woe_homepage/woe_detail/15683/wdr2018-reality-check-13-%E2%80%99cit%E2%80%99s-not-a-learning-crisis-it%E2%80%99s-an-international-development-crisis-a-decolonial-critique%E2%80%9D-by-iveta-silova)
- Stigler, JW. and Hiebert, J. (1999 [2009]). *The Teaching Gap*. New York, NY: Free Press.
- Wade, R. (1996). Japan, the World Bank, and the art of paradigm maintenance: The East Asian Miracle in political perspective. *New Left View* 217: 3-36.



**Jeremy Rappelleye** est Professeur associé à l'Université de Kyoto, Graduate School of Education. Il a vécu en Asie orientale pendant plus de 15 ans et reçu son doctorat à l'Université d'Oxford, mais a grandi en Caroline du Nord. Il est allé à la Galt High School, où son père était alors professeur de mathématiques.



**Hikaru Komatsu** est professeur associé à l'Université de Kyoto University est membre du prestigieux Projet Hakubi. Il a étudié à l'Université de Tokyo. Il concentre ses recherches sur les perspectives scientifiques et philosophiques des interactions Homme-Nature. Il a commencé à s'intéresser très profondément à l'éducation et à l'apprentissage lorsque sa fille, Asato Komatsu, est venue au monde.



## Envie de partager?

Scannez ce QR-Code  
et envoyez le lien via  
votre média social  
favori





## 12. Au-delà des résultats des tests : les mythes qui entourent l'éducation coréenne

Hyunsu Hwang



L'« avant-propos » du Président du groupe de la Banque mondiale Jim Yong Kim, qui ouvre l'édition 2018 du Rapport sur le développement dans le monde (RDM), me choque. Le texte commence par ces mots: « L'éducation et l'apprentissage élèvent le niveau des ambitions, inculquent des valeurs et, au bout du compte, enrichissent l'existence. Le pays qui m'a vu naître, la République de Corée, est un bon exemple de la façon dont l'éducation peut jouer ces rôles importants ». Je suis d'accord avec la première phrase. En revanche, j'émet de sérieux doutes quant à la seconde. J'ignore à quel moment de sa vie Jim Yong Kim a quitté la Corée, de même que le type d'expérience qu'il a connue à l'école, mais il semble exister un fossé énorme entre sa description de l'éducation coréenne et celle que vit la majorité des Coréen(ne)s dans la réalité.

L'éducation coréenne est-elle un bon modèle? J'ai passé 16 ans de ma vie à étudier ici, de la primaire à l'université, et j'enseigne aujourd'hui depuis plus de 20 ans. Durant toutes ces années, jamais personne dans mon entourage, enseignant(e) ou étudiant(e), ne m'a vanté ni l'efficacité ni la haute qualité du système d'éducation coréen. La plupart des parents considèrent qu'il s'agit pour eux d'une source de tracas, plus importante encore de nos jours, dans la mesure où ils investissent énormément d'argent dans l'éducation privée de leurs enfants. En toute honnêteté, peu de gens ici se montrent satisfaits de l'éducation. Voilà pourquoi je me sens mal à l'aise à la lecture d'un RDM qui encense l'éducation coréenne. La situation sur le terrain est diamétralement opposée à celle que décrit la Banque mondiale.

Le système d'éducation coréen a souvent été mis sur un piédestal par la communauté internationale. Il est souvent perçu comme un modèle de réussite, un critère de référence pour les autres pays. Comme le précise Jim Yong Kim dans son avant-propos, certaines personnes vont jusqu'à affirmer que l'éducation a été le principal moteur de la rapide croissance économique de la Corée. Pourtant, à ma connaissance, aucune recherche objective n'a jamais démontré l'existence d'une quelconque corrélation entre le système d'éducation coréen et le développement économique du pays. Ce dernier est vraisemblablement le résultat d'autres facteurs tels que la volonté de la population de s'extraitre de la pauvreté ou les moyens mis en place par l'Etat.

La reconnaissance internationale du système d'éducation coréen s'appuie essentiellement sur les résultats obtenus aux tests du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Les étudiant(e)s coréen(ne)s figurent dans le peloton de tête du classement, aux côtés de leurs homologues finlandais(es). Et pourtant le système d'éducation coréen est en tous points différent du système finlandais. Si le but ultime de l'éducation consiste à « enrichir l'existence », alors l'éducation coréenne est loin de pouvoir être considérée comme une éducation. Les résultats PISA ne reflètent en rien la qualité de l'éducation - nous devons pousser notre analyse au-delà des classements.

L'éducation en Corée est principalement marquée par une concurrence impitoyable. La course pour atteindre les meilleures universités

commence désormais au jardin d'enfants. Les écoles primaires et secondaires ressemblent à des champs de bataille où chacun(e) s'évertue à obtenir les meilleurs résultats. Mais obtenir de bonnes notes ne suffit pas. Ce qui importe, c'est de faire en sorte que « mes » résultats soient les meilleurs et de toujours devancer mes camarades de classe. La concurrence dans les écoles est particulièrement féroce.

Au sommet de notre éducation centrée sur les évaluations, nous avons un test national d'importance majeure appelé *Su-neung*, un examen d'admission universitaire. Ce dernier se déroule en un seul jour, durant huit heures. Au moment où les étudiant(e)s entament le troisième volet du test (la compréhension à l'audition en anglais), plus aucun avion n'est autorisé à survoler la péninsule coréenne. Ceci témoigne de l'importance de ce test: les résultats sont déterminants pour le reste de la vie de l'étudiant(e). Il s'agit d'un événement majeur à la fois pour les étudiant(e)s et les membres de la famille, dans la mesure où les résultats obtenus déterminent l'université dans laquelle seront admis(es) les étudiant(e)s, mais également leur profession future, voire la personne avec laquelle ils/elles se marieront. Les universités coréennes se structurent autour d'un système hiérarchique. Bien que les gouvernements précédents aient tenté de freiner cette concurrence en introduisant un système d'admission universitaire plus diversifié, le modèle *Su-neung* demeure vital pour comprendre l'éducation en Corée. Comme le précise Diane Ravitch dans ses articles de blog, accorder trop d'importance aux résultats des tests « altère le processus éducatif de façon préjudiciable », favorisant la tricherie et l'enseignement centré sur les évaluations, où de moins en moins de temps est consacré aux matières qui ne sont pas inscrites au programme des évaluations. C'est exactement ce qu'il se passe dans les écoles coréennes.

Il existe en Corée un très grand nombre de tuteurs/trices privé(e)s. Les centres de tutorat privés sont appelés « *hagwon* » et sont indispensables à la compréhension du système éducatif coréen. Visionnaire parmi les plus célèbres du monde, Alvin Toffler y a fait référence lors de son séjour en Corée du Sud:

« Le plus incompréhensible en ce qui concerne la Corée est que son système éducatif va à reculons. Les étudiant(e)s coréen(ne)s passent 15 heures à l'école et dans les centres *hagwon* pour acquérir des connaissances qui ne leur seront pas nécessaires à l'avenir, ou correspondant à des emplois qui n'existent même pas. Ils/Elles perdent un temps précieux. »

Quelle que soit l'intention de son propos, je souhaiterais néanmoins épingler cette partie de la phrase: « Les étudiant(e)s coréen(ne)s passent 15 heures à l'école ». Est-ce vrai? Bien que les horaires scolaires du primaire puissent être différents de ceux des étudiant(e)s de l'enseignement supérieur, ces dernier(e)s passent en moyenne 13 à 15 heures dans les classes, en général jusqu'à 22h00. Le déjeuner et le dîner sont servis à l'école. Les horaires scolaires peuvent être divisés en trois parties: les classes ordinaires de 8h30 à 16h00, les classes complémentaires après l'école de 16h00 à 18h00, et l'étude individuelle en soirée de 19h00 à 22h00. Certain(e)s étudiant(e)s du supérieur se rendent dans les centres *hagwon* ou recourent aux services d'un(e) tuteur/trice privé(e) à domicile pour approfondir leur étude après 22h00. Ils/Elles vont généralement se coucher vers 1 ou 2 heures du matin. A l'école, bon nombre d'étudiant(e)s s'endorment aux cours en raison d'un manque de sommeil.

La Corée du Sud est tristement célèbre pour détenir le plus haut taux de suicide et le plus faible taux de fertilité par rapport à l'ensemble des pays de l'OCDE. En 2015, l'OCDE a signalé que la Corée du Sud avait enregistré le plus haut taux de suicide pour la onzième année consécutive parmi les pays industrialisés (OCDE, 2015, p. 57). Le suicide est également la principale cause de mortalité chez les étudiant(e)s. Les causes majeures de suicide parmi les étudiant(e)s sont le stress et les énormes pressions engendrées par les tests et les résultats. Les étudiant(e)s suicidaires des écoles supérieures coréennes ont signalé que les facteurs de stress les plus déterminants dans leur vie étaient associés aux difficultés que représente le choix de leur carrière, aux faibles performances universitaires, au volume élevé de travail et à l'absence de repos (Lee et al. 2010). Par ailleurs, il a été signalé que l'annonce des résultats de l'examen d'admission universitaire était l'une des causes majeures de tentative de suicide.

Le faible taux de natalité représente également un problème d'envergure pour la société coréenne. Et la situation ne cesse d'empirer. Divers indicateurs relatifs à la fertilité révèlent que ce problème atteint un niveau dramatique. Pourquoi les couples coréens ne font-ils pas d'enfants? La plupart d'entre eux pensent que l'éducation est l'une des principales causes du faible taux de fertilité. Nous savons pertinemment combien il est difficile d'élever des enfants dans cette société. Les parents coréens se sacrifient pour l'éducation de leurs enfants et consacrent une large part de

leur revenus mensuels à leur éducation privée<sup>1</sup>. Ceci explique le grand nombre de jeunes couples qui ne souhaitent pas avoir d'enfants.

A l'époque des gouvernements militaires, les écoles n'étaient rien d'autre que des centres de propagande, où les enseignant(e)s étaient contraint(e)s d'enseigner les idéologies des régimes dictatoriaux. Il leur était interdit de s'exprimer à propos de ces régimes et la plupart d'entre eux/elles se pliaient aux diktats des différents gouvernements successifs. Pourtant, le 28 mars 1989, les enseignant(e)s ont uni leurs forces pour créer le premier syndicat d'enseignants du pays, souhaitant mettre fin à leur rôle de marionnettes contrôlées par la dictature. C'est ainsi que le *Korean Teachers and Education Workers Union* (KTU) a vu le jour. Le gouvernement militaire a immédiatement déclaré le KTU illégal. Des centaines de membres ont été arrêté(e)s et emprisonné(e)s par le régime et plus de 1.500 d'entre eux/elles ont été licencié(e)s pour s'être affilié(e)s au syndicat et s'être exprimé(e)s au nom des enseignant(e)s, des étudiant(e)s et des parents. En 1999, après 10 ans de lutte, le KTU a enfin obtenu sa reconnaissance légale. Le syndicat s'est attelé à garantir que chacun(e) puisse bénéficier d'une éducation de qualité, avec le soutien de l'Internationale de l'Éducation.

Dans le même temps, le gouvernement précédent de Park Geun-hye a procédé à la radiation du KTU le 24 octobre 2013, suite au refus de ce dernier de modifier ses statuts en vue de ne plus affilier le personnel enseignant sans emploi ou licencié. Il s'agit d'une violation des normes internationales du travail. A plusieurs reprises, l'Organisation internationale du Travail (OIT) a pointé du doigt ces exclusions, demandant instamment au gouvernement coréen « l'abrogation des dispositions interdisant aux travailleurs licenciés et au chômage de maintenir leur affiliation syndicale et rendant des non-membres de syndicats inéligibles à des mandats syndicaux ». Le Comité de la liberté syndicale de l'OIT (CLS) a adressé au gouvernement coréen une demande plus ferme encore, enjoignant ce dernier de réenregistrer le KTU dans les plus brefs délais. Mais le gouvernement refuse, aujourd'hui encore, d'accepter cette décision de l'OIT. L'ancienne Présidente Park Geun-hye a été inculpée et limogée par la Cour constitutionnelle suite à de graves accusations de corruption. Elle est actuellement en prison. Nous savons

<sup>1</sup> Les statistiques du gouvernement indiquent que 15,1 % des étudiant(e)s dépensent au moins 500 mille wons par mois pour leur enseignement privé, soit 0,8 % de plus par rapport à 2014 - ce qui correspond environ à 500 USD. En réalité, la plupart des parents dépensent davantage encore pour l'enseignement privé - en général plus d'un cinquième de leurs revenus mensuels.

aujourd'hui que la radiation du KTU était le résultat d'une machination politique orchestrée par la présidente déchu(e) et ses sympathisant(e)s au sein de l'administration.

Le KTU a énormément œuvré en faveur de l'éducation de qualité pour l'ensemble des étudiant(e)s en Corée. Il a lutté contre l'enseignement axé sur la concurrence, les rémunérations au mérite, les tests normalisés et d'autres programmes néolibéraux pour l'éducation. Avant la création du syndicat en 1989, l'école était un lieu de corruption. Il était tout à fait normal pour les parents de verser une certaine somme d'argent aux enseignant(e)s pour avantager leurs enfants. Il était tout aussi habituel de voir des enseignant(e)s accepter des pots-de-vin offerts par les parents. Le KTU s'est fermement opposé à cette injustice dans les écoles. Le KTU est le plus puissant des syndicats coréens. Lors de l'élection des gouvernements provinciaux en 2014, les dirigeant(e)s des anciennes antennes du KTU ou les universitaires sympathisant(e)s du KTU ont été élu(e)s dans 13 provinces sur 16. Ces résultats indiquent que la population adhère aux politiques progressistes du KTU (comme la gratuité des cantines scolaires, l'apprentissage collaboratif et centré sur l'étudiant(e), ou encore, le « mouvement scolaire innovant »). Un quotidien, parmi les plus conservateurs, a qualifié ces résultats de « victoire pour le KTU ».

## Conclusion

Le modèle éducatif sud-coréen a toujours été considéré comme un bon exemple à suivre pour les autres pays. Il apparaît toutefois que cet engouement se base sur un certain nombre d'idées reçues concernant les systèmes d'éducation coréens.

Ma volonté est de dire la vérité à propos de l'éducation en Corée. Les étudiant(e)s ne sont pas heureux/euses dans nos écoles parce que nos systèmes sont orientés sur la concurrence. L'enseignement est basé sur la mémorisation et la restitution par cœur. En raison du manque de sommeil, bon nombre d'étudiant(e)s dorment durant les pauses ou s'assoupissent pendant les cours. Le poids du stress se traduit très fréquemment par des actes de harcèlement ou de violence au sein des établissements scolaires. Il y a quelques mois, une étudiante de l'enseignement intermédiaire s'est donné la mort, laissant derrière elle ces quelques mots: « Je déteste l'école ».

Ni les parents ni les enseignant(e)s ne se montrent satisfaits de notre système d'éducation. Les parents consacrent une large part de leurs revenus à l'éducation privée de leurs enfants. Les

enseignant(e)s ne peuvent se dédier pleinement à leur enseignement. Dès leur arrivée à l'école, un volume colossal de corvées administratives les attend. La discipline parmi les étudiant(e)s est très importante dans les écoles et les classes. Le comportement des étudiant(e)s va quelquefois au-delà des limites acceptables. Enseigner s'avère parfois très difficile face à des étudiant(e)s épuisé(e)s et indifférent(e)s à ce qu'il se passe en classe. Quelques étudiant(e)s « doué(e)s » étudient des matières telles que l'anglais, les mathématiques ou d'autres disciplines majeures durant les cours considérés comme « mineurs » parce qu'ils ne figurent pas au programme des examens d'admission universitaire.

Notre syndicat d'enseignant, qui a exprimé son opposition aux politiques éducatives faisant la part belle à la concurrence, a été radié pour avoir permis à une poignée d'enseignant(e)s licencié(e)s de rester membres. 60.000 enseignant(e)s ne sont plus représenté(e)s par leur syndicat. Les libertés politiques et professionnelles des enseignant(e)s sont extrêmement limitées.

Ce sont là toutes les raisons pour lesquelles il importe de jeter un nouvel éclairage sur l'éducation coréenne et de voir la réalité au-delà des tests.

## Références

Lee, Seung-yeon, Jun Sung Hong, and Dorothy L. Espelage. 2010. An ecological understanding of youth suicide in South Korea. *School Psychology International* 31 (5): 531-46.

OECD. (2015). *Health at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. [http://dx.doi.org/10.1787/health\\_glance-2015-en](http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2015-en)



**Hyunsu Hwang** est professeur d'anglais dans le cycle supérieur de l'enseignement secondaire en Corée du Sud. Il est également Directeur international du *Korean Teachers and Education Workers' Union* (KTU). Il est titulaire d'un Master en Etudes professionnelles (Droit du travail et des travailleurs/euses au niveau mondial), délivré par l'Université d'Etat de Pennsylvanie.



### 13. Le RDM et l'éducation de la petite enfance : une reconnaissance certaine, mais qui reste centrée sur la pensée occidentale et l'économie



Helge Wasmuth and Elena Nitecki

*Le Rapport sur le développement dans le monde* (RDM ; WDR de son acronyme anglais) reconnaît l'importance des années de formation de la petite enfance, lesquelles sont considérées comme une étape positive pour répondre aux nombreux problèmes rencontrés par les enfants et leurs familles. Il est particulièrement encourageant de lire que le rapport fait état de l'incidence considérable de certains problèmes tels que la pauvreté, la malnutrition, les soins post-natals et la formation des parents à propos de la petite enfance (pp. 9, 21 et 112), et que ce dernier admet que l'éducation à elle seule ne suffira pas à les résoudre (p. 44). Comme l'ont souligné d'autres auteurs, le RDM s'aligne sur les recherches actuelles portant sur le bien-être et l'apprentissage des enfants, mais toutes les analyses faites dans le rapport reposent sur une forme de pensée unique qui conditionne l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE). L'approche du rapport se veut le reflet du discours prédominant, centré sur l'Occident et l'économie. Aucune place n'est laissée aux différents points de vue opposés à cette perspective et à ses limitations, réduisant ainsi un rapport supposé « mondial » à une pure expression de la pensée occidentale. Cet aspect réducteur, auquel s'ajoute l'absence flagrante de toute vision de ce que signifie réellement l'EPPE, remet en question l'importance accordée dans le rapport aux années de la petite enfance.

#### L'approche de la petite enfance est dominée par la pensée occidentale

Actuellement, la plupart des recherches, théories, politiques et autres applications en matière d'EPPE s'ancrent dans la pensée occidentale, axée essentiellement sur le développement et la psychologie infantiles ainsi que les moyens scientifiques disponibles pour évaluer l'enfant. Les enfants et leur développement sont généralement considérés comme universels, alors que l'importance des contextes et environnements locaux dans lesquels ils sont élevés reste minimisée. À bien des égards, le RDM reflète la pensée dominante.

Les analyses et autres apports des théoriciens occidentaux ont bien entendu leur importance et ont aidé les professionnel(le)s du monde entier à améliorer la qualité de leur travail. Le problème est que ces théories forment l'unique cadre de référence faisant autorité. Le rapport contribue à renforcer la primauté de cette approche théorique. Par ailleurs, l'omission de toute pensée alternative laisse à penser que ce discours est le seul qui prévaut. Y compris dans le monde occidental, bon nombre de spécialistes et professionnel(le)s commencent à remettre en question cette pensée dominante (Dahlberg, Moss et Pence, 2007), comme le démontre le travail remarquable réalisé par l'organisation internationale *Reconceptualizing Early Childhood Education* (RECE), représentant un large éventail

de perspectives pour la petite enfance (Bloch, Swadener et Canella, 2014). Le rapport ne mentionne aucun de ces points de vue et, comme critiqué ailleurs dans le présent document, il ne fait aucune référence aux pensées alternatives exprimées en dehors du monde occidental. Or les approches non occidentales de l'EPPE ont beaucoup à apporter, en particulier lorsque celles-ci sont appliquées dans un contexte international. Mais au lieu de cela, les pays continuent à être colonisés par les théories occidentales, une situation qui s'est avérée complexe et inadéquate. Le rapport ne fait que renforcer cette prédominance de l'approche théorique occidentale.

### Limitations de l'« investissement » dans l'éducation de la petite enfance

Un des aspects omniprésents de la pensée occidentale consiste à considérer l'éducation de la petite enfance comme un « investissement », un moyen de préparer l'enfant à la vie et de prévenir les problèmes sociaux futurs. Nombreux sont les éléments qui démontrent que le RDM définit l'éducation de la petite enfance en ces termes économiques et la perçoit comme un investissement particulièrement rentable, ainsi qu'une préparation à l'éducation scolaire. Le rapport abonde dans le sens de cette perspective centrée sur l'économie: en réalité, l'EPPE n'a aucune valeur en soi, pas plus que les enfants ne jouissent d'un droit à l'enfance.

En somme, le rapport décrit la valeur de l'EPPE comme suit: la petite enfance offre une rare opportunité aux sociétés de réaliser des investissements dans leurs enfants avec un retour sur investissement extrêmement élevé (p. 112). Les gouvernements devraient « promouvoir des garderies pour les tout petits enfants et des programmes préscolaires pour les enfants de trois à six ans [...] en vue d'améliorer leurs aptitudes cognitives et socio-émotionnelles à court terme, ainsi que leurs résultats scolaires et leurs performances sur le marché du travail plus tard dans la vie » (p. 21). Ces arguments peuvent se résumer à la Théorie du capital humain (TCH) ou à ce que Peter Moss définit comme étant l'histoire de la qualité et des retours élevés (2014, p. 19). Cette façon d'envisager l'EPPE est devenue attrayante aux yeux des responsables politiques à travers le monde (Moss, 2014; Penn, 2010). L'EPPE de haute qualité, comme le veut la théorie, est perçue comme un investissement dans le capital humain, apportant d'innombrables bénéfices à nos sociétés ainsi que des retours économiques extrêmement importants sous la forme d'une réduction des coûts liés à la remédiation

sociale et éducative et d'une main-d'œuvre plus productive. (Nagasawa, Peters et Swadener, 2014, p. 284). Dans ce même ordre d'idées, le rapport affirme que ce sont plus particulièrement les enfants à risque qui seront les bénéficiaires des interventions durant la période de la petite enfance, bien au-delà des premières années de la vie: amélioration des performances scolaires, des opportunités d'emploi, du revenu, du bien-être général et de l'intégration sociale (p. 114).

Compte tenu d'une telle approche, il n'est guère surprenant que le rapport considère comme principal objectif de l'EPPE, si pas l'unique, la préparation des jeunes enfants à l'école (p. 116). Il est nécessaire de réaliser des investissements, en particulier au profit des jeunes enfants à risque, car « [ils] arrivent trop souvent à l'école sans être préparés » (p. 9). Si le rapport rejette la responsabilité sur l'EPPE, il reconnaît néanmoins d'autres facteurs d'influence tels que la malnutrition, la maladie et la faible participation des parents. Mais, indubitablement, le rapport souligne en priorité que l'EPPE est un moyen de préparation à l'école et un investissement dans le futur.

### Une vision universelle et formatée de la petite enfance

Un autre élément frappant est l'absence de vision de ce que signifie réellement l'EPPE et de perspectives quant aux différentes façons dont les jeunes enfants construisent le monde dans lequel ils vivent et lui donnent du sens afin de pouvoir se construire leur identité. Le jeu, en tant que moyen approprié pour assurer le bon déroulement de ce processus, n'est mentionné qu'à deux reprises (pp. 69 et 116) lorsque le rapport reconnaît que les éléments clés des programmes scolaires qui ont permis d'aboutir à des résultats préscolaires particulièrement probants sont ceux centrés sur le développement des aptitudes préscolaires indispensables, telles que la sécurité émotionnelle, la curiosité, le langage et l'auto-régulation, au travers du jeu (p. 116). Il est remarquable que le rapport mentionne le jeu, mais il est regrettable qu'il passe sous silence que ce dernier est le moyen par excellence utilisé par les jeunes enfants pour apprendre, et que leur apprentissage et leur éducation peuvent s'envisager de diverses manières. Cette lacune est particulièrement préoccupante si l'on considère la réalité au sein des structures d'EPPE à travers le monde, dont la plus grande partie est attribuable aux applications malencontreuses de la TCH, encore renforcées par les initiatives de la Banque mondiale. Les établissements d'EPPE sont aujourd'hui hautement structurés et normalisés,

et la préparation formatée à l'école future est déjà une réalité dans bon nombre de pays du monde. L'EPPE se transforme en une idée triviale de l'apprentissage et de la connaissance (Olsson, 2013). Si le rapport mentionne effectivement que les programmes trop académiques et trop structurés pour les enfants de moins de cinq ans sont préjudiciables à leur développement cognitif et socio-émotionnel (p. 116) et reconnaît par la suite l'importance du jeu, sera-t-il réellement perçu sous cet angle alors que la conception de l'EPPE conditionnée par des priorités économiques n'est jamais remise en question? Le rapport risque d'accentuer plus encore cette fausse dichotomie présente actuellement entre jeu et apprentissage. L'absence de remise en question de cette adhérence à des principes tels que la préparation à l'école conduira à un enseignement et à un apprentissage plus académiques, bien que ce soit déjà le cas, avec les conséquences désastreuses que l'on connaît. Trop souvent, la dimension ludique est présentée à tort comme directement opposée au parcours académique dit « plus rentable », ou est considérée comme incapable de répondre à des exigences plus élevées. Toutefois, apprentissage et jeu ne sont en rien contradictoires, sachant que l'apprentissage intervient effectivement durant le jeu. Le jeu est un moyen d'apprendre pour les jeunes enfants. Tout soutien à ce type d'approche fait cruellement défaut dans le rapport, ce qui demeure préoccupant.

Elément positif, le RDM reconnaît l'importance des premières années et des nombreux facteurs qui influencent la vie de l'enfant. Toutefois, les principes mêmes de l'EPPE ne sont guère mis en question. Le rapport renforce les théories occidentales prédominantes en matière de développement et de psychologie de l'enfant, lesquelles ne sont pas applicables partout dans

le monde. La mise en application de la TCH qui, en essence, présente l'EPPE comme un secteur propice à l'investissement, a transformé ce secteur en un espace de préparation privant l'enfant de son droit à l'enfance et de toute dimension ludique. Ceci devrait interpellé toute personne défendant la cause des jeunes enfants et leur droit à l'éducation. Si le RDM est censé avoir une portée internationale, alors il convient d'interroger ses perspectives économiques et eurocentristes.

## Références

- Bloch, M., Swadener, B. & Cannella, G. (eds). (2014). *Reconceptualizing Early Childhood Care & Education. Critical Questions, New Imaginaries and Social Activism: A Reader*. New York, Bern, Berlin, Vruelles, Frankfurt am Main, Oxford, Wien: Peter Lang Publishing, Inc.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2nd Ed.). London: Falmer Press.
- Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation, and potentiality*. New York: Routledge.
- Nagasawa, M., Peters, L., & Swadener (2014). The costs of putting quality first: Neoliberalism, (in)equality, (un)affordability, and (in)accessibility. In: Bloch, M., Swadener, B. & Cannella, G. (eds). (2014). *Reconceptualizing Early Childhood Care & Education. Critical Questions, New Imaginaries and Social Activism: A Reader*. New York, Bern, Berlin, Vruelles, Frankfurt am Main, Oxford, Wien: Peter Lang Publishing, Inc. pp.279-290
- Olsson, L.M. (2013). Taking Children's Questions Seriously: The need for creative thought. *Global Studies of Childhood* 3(3). 230-253.
- Penn, H. (2010). Shaping the future: how human capital arguments about investment in early childhood are being (mis)used in poor countries. In: Yelland, N. (Ed.) (2010). *Contemporary perspectives on early childhood education*. pp. 49-65. New York: Open University Press



**Helge Wasmuth** ([hwasmuth@mercy.edu](mailto:hwasmuth@mercy.edu)) est professeur associé au Département de la petite enfance et de l'éducation de la petite enfance au *Mercy College*. Ses recherches académiques s'intéressent notamment à l'histoire et aux perspectives postmodernes de l'éducation de la petite enfance, ainsi qu'à l'impact du Mouvement mondial de réforme de l'éducation sur ce secteur. Spécialiste mondial de Friedrich Fröbel, il participera à un documentaire consacré à l'histoire de ce pédagogue et des jardins d'enfants.



**Elena Nitecki** ([enitecki@mercy.edu](mailto:enitecki@mercy.edu)) est professeure associée au Département de la petite enfance et de l'éducation de la petite enfance au *Mercy College*. Elena est titulaire d'un doctorat délivré par la *Temple University* et possède une excellente expérience dans le domaine de l'éducation de la petite enfance et du travail social. Ses recherches sont centrées sur différentes thématiques entourant l'éducation de la petite enfance.



## Envie de partager?

Scannez ce QR-Code  
et envoyez le lien via  
votre média social  
favori





## 14. Enseignement et formation techniques et professionnels - Réaliser le potentiel pour transformer la vie de millions de personnes



Pat Forward

Les éléments les plus frappants du chapitre sur la formation technique et professionnelle (EFTP) du Rapport 2018 sur le développement dans le monde (WDR) sont d'une part qu'il s'agit d'un examen superficiel du rôle et de l'impact de la FTP dans le monde, et d'autre part, que le chapitre conserve obstinément une vision très étroite du rôle que joue ce secteur.

Le ton est donné très rapidement. Le chapitre s'ouvre avec une dichotomie déficitaire - faisant référence à seulement deux voies pour quitter l'école - « l'abandon » ou « le diplôme »<sup>1</sup>. Il fait ensuite valoir l'importance du lien entre l'enseignement professionnel et les besoins des employeurs (plutôt que ceux des élèves). Il fait souvent référence à l'importance de la formation en milieu de travail, soutenant qu'elle approfondit les compétences des travailleurs. Mais, plus important encore, les auteurs estiment également qu'elle augmente la productivité des entreprises. L'ensemble du chapitre fait référence à la construction très étroite de « jobs », non de carrières ou de vocations, même s'il affiche une compréhension de la différence entre la préparation aux carrières et non à des emplois à court terme comme résultat de l'EFTP, et la conception étroite des compétences définies par l'employeur pour le travail « juste à temps ». Les employeurs veulent des travailleurs qui ont été préparés pour les emplois d'hier, pas pour les emplois de demain et certainement pas pour

les emplois d'avenir. Le récent travail de l'IE sur les Tendances mondiales dans le secteur de l'EFP : définir un cadre pour la justice sociale décrit les dangers de mettre strictement l'accent sur les compétences « juste à temps » pour le travail, ce qui donne naissance à une EFTP étroite et instrumentale, axée sur les compétences spécifiques pour certains métiers. A l'inverse, il soutient que les étudiants devraient être équipés « des vastes connaissances et compétences nécessaires pour s'engager dans des carrières épanouissantes et contribuer à leurs professions, familles et communautés. »<sup>2</sup>

Les auteurs du WDR ne mentionnent pas le bien public allant manifestement de pair avec l'EFTP, son rôle dans la construction de la vie des gens, l'importance d'un point de référence à large spectre pour les compétences et la nécessité absolue de s'éloigner d'une conception qui soutient le secteur et qui consiste à rentabiliser au maximum le capital humain au lieu de cultiver des personnes qui ont raison d'apprécier leurs vies, au lieu de soutenir des citoyens productifs et épanouis. Là encore, « les tendances mondiales en matière d'EFP » publié par l'IE, en abordant le contraste entre les conceptions étroites du développement des compétences du capital humain, et l'idée beaucoup plus large de l'approche axée sur les capacités, détaille davantage l'importance de placer les citoyens au centre de la politique de la formation

1 Banque mondiale. 2018. Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation. Washington, DC : Banque mondiale. doi:10.1596/978-1-4648-1096-1. Licence : Creative Commons Attribution 3.0 CC PAR IGO p154

2 Wheelahan, Leesa et Moodie, Gavin (2016) Tendances mondiales dans le secteur de l'EFP : définir un cadre pour la justice sociale, Bruxelles : Internationale de l'Education, p 9-10

professionnelle. Dans le cadre de l'enseignement et la formation professionnels, l'approche axée sur les capacités faire la part belle à l'épanouissement humain, et au fait que les femmes et d'autres personnes en situation de désavantage et de pauvreté sont en première ligne dans l'enseignement professionnel.<sup>3</sup> Plus important encore, la méthode axée sur les capacités veut donner aux étudiants l'accès à la connaissance et à la compréhension nécessaires pour développer une capacité plus large et adaptable dans un monde du travail qui évolue rapidement. Ces questions nécessitent un engagement bien plus approfondi que celui qui est présenté dans le Rapport sur le développement dans le monde.

Élément important : le chapitre ne contient aucune mention des obligations des gouvernements à financer et à trouver les ressources pour un secteur de l'enseignement professionnel qui peut soutenir ce qui doit constituer un objectif clé pour tous les pays à ce moment important dans l'histoire - l'éducation de citoyens épanouis et productifs. Dans le monde entier, l'EFTP continue de déperir, considérée comme le parent pauvre des écoles et des universités parce que les gouvernements ne parviennent pas à accorder la priorité appropriée à son rôle dans le développement de de citoyens épanouis et productifs et préfèrent choisir de limiter son application au développement de compétences étroitement conçues pour des jobs définis par les employeurs.

Le système d'enseignement professionnel australien constitue un cas d'étude de la destruction d'un système d'enseignement professionnel très respecté et fonctionnant bien, basé sur des institutions de ETFC (enseignement technique et formation continue) et des réseaux et des relations sophistiqués entre les employeurs, les syndicats et les gouvernements qui le renforcent. Au cours des deux dernières décennies, les gouvernements successifs de l'Australie ont tenté de privatiser le secteur, offrant des fonds gouvernementaux à des prestataires privés à vocation commerciale, imposant au secteur une formation axée sur les compétences et conçue de façon étroite, supprimant des fonds du système public, remplaçant le financement destiné aux établissements scolaires par des prêts étudiants, et affirmant sans relâche que la caractéristique la plus importante de l'enseignement professionnel doit être son contrôle par l'employeur.

<sup>3</sup> Wheelahan, Leesa et Moodie, Gavin (2016) Tendances mondiales dans le secteur de l'EFP : définir un cadre pour la justice sociale, Bruxelles : Internationale de l'Éducation, p 9-10

Comme la détermination du gouvernement australien à imposer des réformes du marché du secteur de l'enseignement professionnel australien n'a cessé de croître au cours des cinq dernières années, le financement du secteur s'est effondré, la croissance des bénéficiaires dans le secteur privé a atteint des sommets - avec tous les « bénéficiaires » provenant du sabotage du financement public, près de 4 milliards de dollars ont été perdus pour le système en raison de l'échec d'un système de prêts étudiants - et plus grave encore, les inscriptions et la participation à la formation professionnelle ont également chuté.

L'obsession des gouvernements australiens pour l'organisation et la conception mercantiles, leur respect rigoureux de la formation axée sur les compétences, ainsi que la prolifération et la commercialisation de milliers de programmes de formation, la sape et le sous-financement des enseignants, l'impossibilité de trouver les ressources ou de développer les qualifications requises pour enseigner et soutenir la préparation et le développement des enseignants - toutes ces choses sont le résultat direct d'un manque d'appui à un secteur public sophistiqué d'enseignement et de formation professionnels.

L'Australie a détruit son propre système d'éducation professionnelle, sapant les établissements publics d'enseignement qui en étaient les piliers, limogeant des milliers d'enseignants, et condamnant des centaines de milliers d'étudiants à un avenir d'endettement pour suivre des qualifications et des formations qui, dans bien des cas, n'ont jamais été assurées.

Dans des recherches récentes sur le fondement du secteur australien de l'enseignement professionnel, Buchanan, Wheelahan et Yu posent deux questions importantes sur la façon d'aborder la politique de l'éducation professionnelle :

Quels objectifs devons-nous poursuivre, et quel est le point de référence pour les compétences ?

La réponse à ces questions est pertinente pour le développement de systèmes d'EFTP dans le monde entier.

L'EFTP doit-elle avoir pour objet de maximiser le rendement sur le capital humain (avec une priorité à l'emploi infiniment flexible) ou d'encourager les gens à vivre des vies qu'ils ont raison d'apprécier (avec une priorité au soutien pour des citoyens productifs et épanouis) ?

Et quel est le point de référence en matière de compétences ? Doit-il s'agir uniquement

de compétences dérivées des emplois actuels ? Ou de capacités d'adaptation à un avenir incertain, de plus en plus touché par la nouvelle technologie et conditionné par la capacité des personnes à se déplacer rapidement dans leur domaine professionnel, d'un domaine à l'autre ou au sein des diverses filières professionnelles ? Cette approche plus large de l'EFTP, à laquelle fait référence l'étude de l'IE, démontre que les gens doivent disposer des connaissances, des compétences et des attributs nécessaires pour naviguer, négocier et s'engager dans ces aspects de la vie ; l'habileté au travail émerge de connaissances, de compétences et d'attributs plus larges. Dans son message principal N°5, le Rapport traite spécifiquement de l'impact de la technologie sur le monde du travail et sur l'apprentissage ; il souligne que l'adaptation aux nouvelles technologies est essentielle pour la préparation à la participation au monde du travail en évolution rapide. Cependant, l'étude de l'IE reconnaît également que ces nouvelles compétences technologiques doivent être construites sur les fondements d'un projet d'alphabétisation et de numératie - une démarche inhérente à une approche plus large de l'EFTP, et malheureusement absente de l'analyse du Rapport.

La Banque mondiale ferait bien d'aborder le secteur de l'EFTP d'une manière plus approfondie et plus détaillée. En tant que secteur clé de l'éducation pour les individus et pour la société, l'EFTP peut jouer un rôle clé dans la transformation de la vie des personnes et dans l'établissement de relations essentielles avec l'industrie et les syndicats dans la transformation de l'économie et l'avenir du travail. Le secteur de l'EFTP ne peut pas créer des emplois, mais peut transformer la façon dont fonctionne l'économie.

« #WDR2018 à l'épreuve des faits » est une série promue par l'Internationale de l'Éducation. Elle rassemble les analyses d'expert(e)s et de militant(e)s de l'éducation (chercheurs et chercheuses, enseignant(e)s, syndicalistes et acteurs et actrices de la société civile) des quatre

coins de la planète en réponse au Rapport sur le développement dans le monde 2018, Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation. La série fera l'objet d'une publication en préparation des Réunions du printemps 2018 de la Banque mondiale. Si vous souhaitez y contribuer, veuillez prendre contact avec Jennifer à [jennifer.ulrick@ei-ie.org](mailto:jennifer.ulrick@ei-ie.org). Les opinions exprimées n'engagent que leur auteur et ne représentent pas les positions de l'Internationale de l'Éducation.

## Références

- Australian Education Union. 2016. *Response to Redesigning VET FEE-HELP Discussion Paper*. June 2016. Australian Education Union. Melbourne
- Pilcher, S. & Torii, K. 2017. *Expenditure on Education and Training in Australia 2017: Update and Analysis*. Mitchell Report No. 05/2017. The Mitchell Institute, Melbourne. <http://www.mitchellinstitute.org.au/>
- Wheelahan, L, Buchanan, J & Serena, Y. 2015. *Linking Qualifications and the Labour Market through Capabilities and Vocational Streams*. NCVET.
- Wheelahan, L. & Moodie, G. 2016. *Global Trends in TVET: A framework for social justice*, Brussels: Education International.
- Yu, S., & Olivier, D. 2015. *The Capture of Public Wealth by the For-Profit Sector: A report Prepared for the Australian Education Union*. Workplace Research Centre, The University of Sydney Business School.



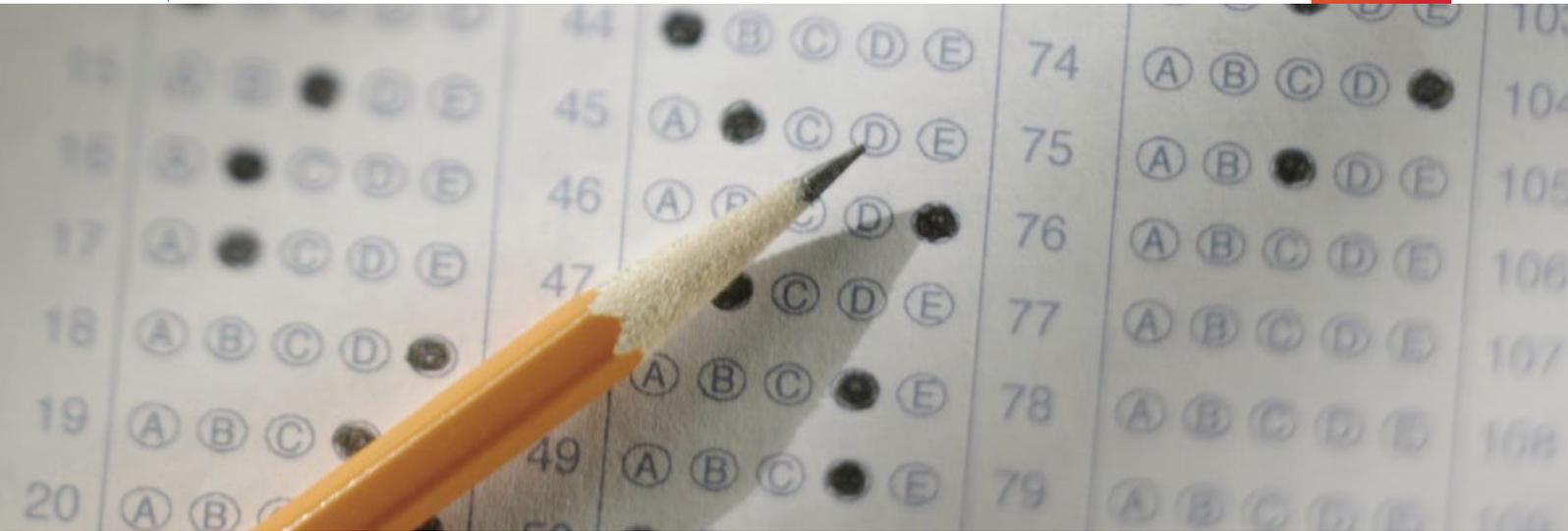
**Pat Forward** est la Secrétaire fédérale adjointe et Secrétaire fédérale de la section Enseignement technique et formation continue de l'*Australian Education Union* (AEU). Elle a enseigné dans des établissements d'enseignement technique et de formation continue, à l'université et dans les écoles. Elle défend le système public d'enseignement professionnel et de formation continue en Australie, et critique les effets dommageables de la concurrence et de la commercialisation. Elle s'engage pour maintenir et étendre le statut de la profession d'enseignant du secteur technique et de formation continue pour tous les enseignants de ces secteurs.



## Envie de partager?

Scannez ce QR-Code  
et envoyez le lien via  
votre média social  
favori





## 15. Améliorer l'éducation exige bien plus que des tests

Diane Ravitch



Le Rapport sur le développement dans le monde consacré à l'éducation, « Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation, » est à la fois porteur de promesses et de risques.

Il décrit précisément l'importance de l'éducation dans le développement humain et social. Il reconnaît que l'éducation est essentielle pour réaliser les objectifs des individus et des sociétés désireux de parvenir à une vie meilleure. Mais, dit-il, la crise de l'enseignement que connaît notre époque réside dans le fait que la qualité de l'éducation dans de nombreux pays est si faible que de nombreux enfants n'apprennent pratiquement rien. Le rapport décrit avec éloquence les nombreux objectifs de l'éducation. Lorsque l'enseignement est efficace, il « guérit toute une série de maladies sociétales. Pour les individus, il favorise l'emploi, les revenus, la santé, et la réduction de la pauvreté. Pour les sociétés, il stimule l'innovation, consolide les institutions et renforce la cohésion sociale. » Le rapport poursuit en indiquant que « ces avantages dépendent largement de l'apprentissage. Une scolarisation sans apprentissage est une opportunité perdue. Pire : c'est une grande injustice : les enfants pour lesquels la société est la plus défaillante sont précisément ceux qui ont le plus besoin d'une bonne éducation pour réussir dans la vie. » (p.3).

Le rapport indique que « l'éducation devrait donner aux étudiants les compétences dont ils ont besoin pour mener une vie saine, productive et utile. Même si les compétences sont définies différemment d'un pays à l'autre, tous les pays partagent certaines aspirations essentielles

qui sont intégrées dans leur programme d'enseignement. » (p.4) Ces compétences comprennent l'apprentissage de la lecture, de calcul, d'un raisonnement plus élaboré, de la créativité, ainsi que les compétences socio-émotionnelles. Toutefois de nombreux pays n'atteignent pas encore ces objectifs.

Plus de 260 millions d'enfants ne bénéficient absolument d'aucun enseignement. Il s'agit en soi déjà d'une crise.

Mais le rapport est particulièrement préoccupé par la situation des enfants qui fréquentent l'école mais qui n'y apprennent pas grand-chose.

Le rapport documente cette « crise de l'apprentissage » : dans certains pays, les enseignants ne bénéficient que d'une formation médiocre et sont mal payés, l'enseignement n'est pas une profession et l'éducation n'est pas une priorité. Le rapport demande instamment que l'apprentissage soit considéré comme une priorité afin que les individus et les sociétés puissent en voir les avantages. Le rapport a raison de considérer qu'il s'agit d'une mascarade lorsque des enfants sont censés s'asseoir dans une salle de classe pour écouter un professeur mal préparé et qu'ils n'apprennent rien du tout. Cela, ce n'est pas de l'éducation. Lorsque les enseignants sont fréquemment absents et qu'ils manquent de tout sens du professionnalisme, les enfants sont en réalité trompés.

Le rapport n'offre que quelques solutions très générales à ces problèmes complexes.

Il affirme d'abord que les États doivent « faire de l'apprentissage un objectif clairement articulé et le mesurer ». Dans la plupart des pays, soutient-il, les tests ne sont pas trop fréquents, mais au contraire trop peu nombreux.

Ensuite, il faut constituer des coalitions visant à souligner l'importance de l'éducation.

Tertio, être ouvert aux innovations qui renforcent le système éducatif, en se fondant sur des preuves pour parvenir à des améliorations.

Quatrièmement, analyser les succès bien établis et adapter le système afin de s'appuyer sur ces succès. Utiliser des mesures de l'apprentissage et d'autres mesures de performance pour déterminer si ces innovations sont efficaces.

Le rapport contient de nombreuses recommandations qui sont effectivement louables. Les enseignants doivent être bien mieux préparés, avoir la motivation d'enseigner et être rémunérés comme des professionnels.

L'éducation des enfants doit commencer tôt.

Les communautés doivent accorder une importance prioritaire à l'enseignement et à l'éducation.

Le nombre d'années de scolarisation ne doit pas être confondu avec le succès de l'enseignement.

Toutefois, je me dois d'attirer votre attention sur ce que je considère comme la faiblesse la plus importante de cette analyse.

La foi absolue dont elle témoigne envers les instruments de mesure de l'apprentissage est problématique

Bien entendu, ces mesures sont importantes. On a souvent dit que ce que l'on mesure, c'est ce qui est important. Mais il est également vrai que les tests scolaires traditionnels ne permettent pas de mesurer ce qui importe le plus, - à savoir la personnalité, la citoyenneté, le développement du sens esthétique, la curiosité, la créativité.

Les mesures peuvent orienter les décideurs politiques aux niveaux les plus élémentaires de l'apprentissage, le rapport donne ainsi les exemples de mesures utilisées pour savoir si les enfants sont capables de lire un texte simple ou d'effectuer des calculs élémentaires.

Mais plus l'apprentissage se complexifie, et moins les tests standardisés s'avèrent utiles.

Il y a pire : l'utilisation de tests standardisés comme mesure de l'apprentissage pourrait devenir l'antithèse de l'apprentissage si les

résultats de ces tests sont liés à des incitants ou à des sanctions, et cela en vertu de la loi de Campbell. Cette formule, que l'on doit au chercheur en sciences sociales Donald Campbell dans les années 1970, s'énonce comme suit : « *plus un indicateur social quantitatif est utilisé pour la prise de décision, et plus il a de chances de fausser et de corrompre les processus sociaux dont il est censé rendre compte* ». Campbell écrivait également que : « *les tests de performances peuvent certes être des indicateurs valables des performances scolaires générales dans des conditions normales d'apprentissage visant à une compétence générale. Mais lorsque les résultats des tests deviennent l'objectif du processus d'apprentissage, ces résultats, tout comme ce processus perdent leur valeur en tant qu'indicateur de la situation d'éducation, en entraînant une distorsion non souhaitable du processus éducatif.* »

L'expérience des États-Unis nous enseigne quels sont les résultats d'une pression exercée pour obtenir de meilleurs scores aux tests, et cela en vue d'obtenir une récompense, ou d'éviter une sanction : la tricherie, le bachotage, la réduction du temps consacré aux matières qui ne sont pas testées, comme les arts et le civisme, et même la déformation du système pour conserver l'apparence d'un progrès.

De toute évidence, ce rapport doit être lu par le plus grand nombre : il devrait stimuler la discussion au niveau le plus élevé dans chaque pays sur la meilleure manière de transformer la scolarisation en éducation. Il doit aussi être lu avec prudence, car les scores élevés à des tests ne représentent pas nécessairement des niveaux élevés d'apprentissage. Ils peuvent ne refléter qu'un enseignement privilégiant systématiquement la réussite à un test.

Éducateurs et décideurs politiques devraient également être conscients des dangers des tests standardisés. De tels tests peuvent être utilisés à des fins de diagnostic, mais les utiliser pour classer les écoles, les enseignants et les étudiants, c'est courir les risques contre lesquels nous met en garde la loi de Campbell. Une mesure effective de l'apprentissage suppose des moyens plus sophistiqués comme des dissertations, des projets qui démontrent la compréhension du sujet, des articles de recherche, des présentations scientifiques et technologiques et d'autres preuves de l'apprentissage de l'étudiant qui illustrent le caractère approfondi de l'apprentissage, ce que des tests standardisés ne pourront jamais mesurer.

Il existe aussi certains problèmes inhérents aux tests standardisés. La seule chose qui est véritablement standardisée, c'est l'établissement

d'un score. Mais ce sont des êtres humains, faillibles, qui rédigent les questions, et parfois ces questions sont mal rédigées. Ce sont des êtres humains, faillibles ; qui choisissent la réponse « correcte », et cette réponse « correcte » peut être erronée. Les enfants intelligents choisissent souvent la « mauvaise » réponse parce qu'ils ont trop réfléchi, ou qu'ils en savaient trop. Il arrive parfois que certains tests ne présentent pas de « bonnes » réponses. Il y a aussi le risque d'enseigner à des masses d'enfants qu'il existe une bonne réponse à chaque problème et que leur travail consiste à faire un choix parmi 4 possibilités. C'est une manière de générer des informations de faible niveau. Mais les leçons que les enfants tirent du fait d'avoir été soumis à des tests standardisés pendant de nombreuses années sont contre-productives par rapport à l'esprit de l'apprentissage.

Alors oui, il faut lire ce rapport et l'utiliser comme un outil de discussion. Les questions qu'il soulève ne portent pas seulement sur la manière dont on peut mesurer l'apprentissage, mais aussi sur la manière de recruter et de conserver

des enseignants motivés, de convaincre les responsables des gouvernements d'investir dans l'éducation, et de faire en sorte que les avantages de l'éducation soient largement et universellement partagés.

## Références

Campbell, Donald T., 1979. Assessing the Impact of Planned Social Change. *Evaluation and Program Planning*. Vol. 2., p.67-90.  
[https://doi.org/10.1016/0149-7189\(79\)90048-X](https://doi.org/10.1016/0149-7189(79)90048-X)



**Diane Ravitch** is Research Professor of Education at New York University and a historian of education. She has written many books about education, including "Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Dangers to America's Public Schools," which was a national bestseller. Her Blog (DianeRavitch.net) has received more than 31 Million page views.  
<https://dianeravitch.net/>



## Envie de partager?

Scannez ce QR-Code  
et envoyez le lien via  
votre média social  
favori





## 16. Tenir la promesse de l'éducation : les enseignants sont la solution, pas le problème

Howard Stevenson



Le rapport sur le développement mondial de la Banque mondiale de 2018 se concentre sur l'éducation et la nécessité de « tenir la promesse de l'éducation » ce qui est une avancée peut-être surprenante, mais néanmoins positive. Le rapport a de très bonnes intentions, mais il doit travailler en collaboration avec les enseignants, en non contre eux, s'il tient à réaliser ses ambitions.

L'attention accordée à l'éducation et à la reconnaissance de la façon dont celle-ci peut transformer la vie des apprenants sont des développements positifs à reconnaître. Il faut en particulier soutenir la reconnaissance selon laquelle les efforts réalisés pour obtenir de meilleurs résultats pour tous sont des impératifs moraux bien plus ambitieux que les aspirations purement économiques. Toutefois, même si le rapport identifie les problèmes rencontrés et la nécessité de prendre des mesures radicales, les solutions politiques présentées ressemblent fortement à une sorte de management scientifique réchauffé (ou à du « taylorisme ») où les enseignants reçoivent des instructions sur comment enseigner (en regroupant les étudiants selon leurs capacités) et sont formés en méthodes appropriées à travers des exercices de répétition. Leur « production » est mesurée par des tests supplémentaires et finalement, leurs efforts sont soit récompensés, soit pénalisés en liant leur salaire aux résultats des étudiants aux tests.

Ces solutions politiques ne sont pas à même de valoriser, soutenir et motiver les enseignants, ni de mener aux excellents résultats identifiés par le rapport comme objectif. C'est pour cette raison que les enseignants ont systématiquement

contesté les solutions politiques proposées dans le rapport de la Banque mondiale et qu'ils souhaitent que leurs syndicats parlent pour eux et expriment leurs inquiétudes. Malheureusement, les auteurs du rapport possèdent un avis très différent sur ces questions. Les syndicats d'enseignants sont critiqués car ils ne font pas de l'apprentissage des étudiants une priorité, mais ils préfèrent protéger les « intérêts particuliers » de leurs membres (p.189). Ils sont en particulier critiqués pour contester l'introduction de la rémunération selon les résultats et le recours à des contrats d'emploi flexibles. Le rapport se réfère à des études spécifiques qui présentent une relation inverse entre le taux de syndicalisation et les résultats des étudiants et même si des mises en garde sont formulées, la conclusion générale est claire : les syndicats d'enseignants sont néfastes pour les résultats des étudiants.

Ici n'est pas le bon endroit pour répondre à ses points en détail, mais il est important de reconnaître que les arguments présentés sont peu fondés et nuisent à la crédibilité du rapport. Il est trop facile d'identifier des études provenant de contextes très spécifiques et de donner l'impression qu'elles sont généralisables. Très peu d'efforts sont faits pour déterminer s'il y a un lien de cause à effet dans les rapports présentés. Il est intéressant de noter que la littérature dans ce domaine référencée dans le rapport est rédigée par des chercheurs connus pour critiquer les syndicats d'enseignants, tandis que les sources plus positives brillent par leur absence. Par exemple, l'œuvre récemment éditée de Terry

Moe et Susanne Wiborg (2017) est citée, tandis qu'un ouvrage similaire mais avec des conclusions différentes, rédigé par Nina Bascia (2015), ne l'est pas.

Ce qui est peut-être le plus préoccupant, c'est la manière dont les auteurs du rapport opposent « l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage » à la défense « d'intérêts particuliers » comme si cela était une lutte inconciliable. Les syndicats d'enseignants sont critiqués dans le rapport car ils rejetteraient le premier point et favoriseraient le second. Il ne reconnaît pas qu'il est tout à fait légitime pour les enseignants de se battre pour défendre et améliorer leurs conditions de travail. Les enseignants ne devraient pas avoir à s'excuser de lutter pour obtenir un salaire qui reflète leur travail et qui leur permet de vivre. Ils ne devraient pas non plus être culpabilisés à ce sujet. On demande trop souvent aux enseignants de sacrifier leurs conditions de travail (et trop souvent leur santé) au nom des élèves à qui ils enseignent. La provocation de tensions réductrices et naïves entre l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage et les intérêts particuliers des enseignants ne permet pas de reconnaître les difficultés rencontrées par les enseignants, la complexité des questions abordées et comment des conditions de travail améliorées sont souvent un point essentiel pour l'amélioration des conditions d'apprentissage.

Ensuite, les auteurs du rapport assument que « l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage » est en soi un objectif non contestable approuvé à l'unanimité, c'est-à-dire que le choix porte soit sur l'enseignement et l'apprentissage ou soit, sur d'autres points. Mais cela n'est manifestement pas le cas. L'éducation ne prépare pas simplement les jeunes à occuper une place dans le monde du futur, mais elle contribue au développement de personnes qui créeront ce monde du futur. Un tel travail représente une ampleur énorme et peut-être encore plus dans le monde actuel qui est devenu plus complexe, évolue plus rapidement et est beaucoup plus instable qu'au cours des dernières décennies. Les enseignants doivent donner un sens à ce monde et réfléchir à la façon dont ils forment les jeunes pour façonner l'avenir. Dans un même temps, ils doivent donner un sens à toutes les demandes concurrentielles articulées autour d'une société plus vaste et à laquelle l'éducation est supposée apporter une solution et une conciliation. Ces demandes concurrentielles sont réelles et légitimes et ne peuvent pas être gommées par un appel en apparence neutre à « mettre l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage ».

Je salue le rapport sur le développement de la Banque mondiale et son accent mis sur l'éducation. Toutefois, si la Banque souhaite réellement faire face aux défis identifiés dans son rapport, elle doit d'abord apprécier toutes les complexités, diversités et tensions de l'éducation et se rendre compte que les enseignants doivent concilier au quotidien ces questions dans leur vie professionnelle. Les décideurs politiques doivent arrêter de traiter les systèmes éducatifs comme une forme de modèle économique, qui, si les algorithmes ont raison, produit automatiquement les bonnes solutions politiques. Une approche basée sur des données probantes est la bienvenue, mais celle-ci doit être appliquée de façon critique. Une recherche désespérée d'éléments « qui fonctionnent » produit rarement les résultats désirés, et ne parvient pas non plus à aborder les véritables questions importantes.

En conclusion, la Banque mondiale et les autres acteurs doivent reconnaître que les enseignants sont la solution, et non le problème, pour apporter des réponses politiques appropriées. Des progrès dans l'éducation ne sont pas réalisés uniquement en déterminant sur quel interrupteur appuyer ou quel levier tirer, mais ne sont possibles qu'en collaborant avec les enseignants, en comprenant les problèmes qu'ils rencontrent et en répondant aux défis de façon appropriée. Plus spécifiquement, il s'agit de collaborer avec les organisations qui peuvent légitimement revendiquer la représentation des intérêts collectifs des enseignants, les syndicats d'enseignants. Plutôt que de tenter de contourner les organisations collectives des enseignants, les décideurs politiques doivent développer des structures qui mettent les voix des enseignants au cœur des développements politiques. Une telle approche ne permettra pas de solutions miracles, mais les enseignants ont déjà trop souvent fait l'expérience de celles-ci. Un engagement véritable avec les enseignants dans le cadre d'une approche inclusive et démocratique pour le développement politique est la seule méthode qui offre une perspective réaliste d'amélioration durable à long terme.

## Références:

Moe, T. M., and Wiborg, S. (Eds) (2017). *The Comparative Politics of Education: Teachers Unions and Education Systems around the World*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Bascia, N. (Ed.) (2015). *Teacher unions in public education*. Palgrave Macmillan.



**Howard Stevenson** est Professeur en leadership éducationnel et études politiques, ainsi que Directeur de recherche dans la School of Education de l'Université de Nottingham. Avant de travailler à l'université, Howard a enseigné dans le secondaire pendant 15 ans.

Ses travaux de recherche portent sur le travail des enseignants, le professionnalisme des enseignants, les syndicats d'enseignants, les relations professionnelles dans le secteur de l'éducation et les politiques d'éducation avec un intérêt particulier pour les questions de réforme globale et de privatisation.



## Envie de partager?

Scannez ce QR-Code  
et envoyez le lien via  
votre média social  
favori





## 17. En Gambie, le rôle positif des syndicats dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement

Marie-Antoinette Corr



Le Rapport sur le développement dans le monde 2018 reconnaît, bien que brièvement, que les médiocres conditions de travail des enseignants peuvent nuire à l'apprentissage (p.138). Il indique que le statut du métier d'enseignant a régressé au cours de ces dernières décennies, et qu'en conséquence, "les enseignants méritent davantage des systèmes qui les emploient" (p.138).

Il souligne que les enseignants sont mis à rude épreuve en tant que professionnels par de multiples facteurs tels que des classes uniques surpeuplées ; des charges de travail élevées ; de longues heures de travail, la nécessité d'effectuer des activités extrascolaires supplémentaires ; un manque d'infrastructure et d'équipement scolaires ; les longues distances à parcourir pour se rendre au travail et la nécessité d'exercer une profession supplémentaire afin de gagner suffisamment pour subvenir à leurs propres besoins.

Toutefois, de manière contradictoire, le rapport indique également que la préoccupation pour la sécurité d'emploi des enseignants n'est pas en adéquation avec l'accent mis sur l'apprentissage. Les enseignants et les professionnels de l'éducation sont décrits comme recherchant leur propre intérêt quand ils "luttent pour conserver un emploi stable et protéger leur revenu" (p.13). Les syndicats d'enseignants, en tant qu'organisations soutenant les enseignants sur ces points, sont critiqués, et le rapport suggère qu'ils ont globalement une influence négative sur l'apprentissage (p. 191).

En Gambie, le travail du syndicat national des enseignants montre pourquoi le RDM se

trompe tant dans sa description des syndicats qu'en postulant que les conditions de travail et l'apprentissage sont des intérêts concurrents. Le syndicat des enseignants gambiens (GTU) soutient les enseignants en les aidant à relever certains des défis que leur posent les médiocres conditions de travail. Deux projets en particulier ont considérablement amélioré les conditions de travail des enseignants : la mise à disposition des enseignants de cyclomoteurs et le paiement du salaire des enseignants par le syndicat.

En premier lieu, le GTU a mis des cyclomoteurs à la disposition des enseignants au travers de prêts. En facilitant la mobilité des enseignants, ce projet a contribué à améliorer l'éducation. En permettant aux enseignants de se rendre à l'école facilement et en toute sécurité, le projet a amélioré leur ponctualité et diminué leur absentéisme. De nombreux autres avantages peuvent être discernés, en particulier dans les zones rurales. Le fait de disposer d'un moyen de transport fiable pour se rendre au travail et de l'utiliser pour acheter les produits de première nécessité provenant de marchés éloignés a pour effet que les enseignants sont davantage enclins à accepter des affectations dans des zones rurales. Les cyclomoteurs sont alors utilisés par ces enseignants comme ambulances durant les heures d'école pour transporter des élèves ou des collègues malades à l'hôpital, qui est parfois situé à plusieurs kilomètres. Ils facilitent également les déplacements des enseignants durant les périodes d'inscription scolaire quand ils se rendent dans les maisons pour sensibiliser les parents à la nécessité de l'éducation et pour

contribuer à augmenter le nombre d'inscriptions.

Le second projet s'attaque à la difficulté qu'éprouve le gouvernement à payer les enseignants ruraux sans perdre de temps d'instruction. Afin d'éviter que les enseignants doivent se rendre dans des banques (parfois situées à plusieurs jours de distance), pour être payés, les salaires sont payés à la place par la société coopérative de crédit du syndicat des enseignants (la GTUCCU – une agence du GTU). Cela s'est traduit par de nombreux avantages pour la qualité de l'enseignement. L'amélioration de l'efficacité du processus de paiement permet d'identifier les enseignants fantômes et fait économiser de l'argent au gouvernement, qui peut alors utiliser les fonds ainsi épargnés pour recruter davantage d'enseignants. Le projet permet de réduire considérablement l'absentéisme, puisque les enseignants ne doivent plus quitter leur école pour se rendre dans des banques éloignées. Il garantit également que tous les enseignants sont payés à temps étant donné que le syndicat peut préfinancer les salaires lorsque le gouvernement a du retard dans le traitement de ceux-ci. La perception du GTU par le gouvernement a changé lorsqu'il a constaté que celui-ci l'aidait à atteindre ses objectifs ; il considère à présent le GTU comme un partenaire.

Un enseignant d'une école primaire a rendu hommage à la GTUCCU pour avoir contribué à l'amélioration de leur bien-être et de leurs conditions de travail de multiples manières. "Les enseignants sont bien mieux lotis à présent", a-t-il déclaré. "La GTUCCU est intervenue dans de nombreux domaines de développement pour améliorer les moyens de subsistance des enseignants. Elle protège les enseignants en termes de sécurité d'emploi, de développement professionnel, de fourniture d'accès à des facilités de crédits telles que des prêts et de mise à disposition d'équipements tels que des cyclomoteurs, et elle envisage à présent de proposer des programmes de logement pour éviter aux enseignants de se retrouver sans logis après leur mise à la retraite".

Dans les communautés difficiles d'accès, imaginez la vie d'un enfant moyen en présence d'un

enseignant, qui est à présent confortablement logé dans un appartement alimenté en électricité par l'énergie solaire par rapport à un enseignant qui devait seulement se contenter d'un entrepôt dans la communauté comme son mode de logement le plus confortable. Réfléchissez à la vie d'un parent dans un village éloigné dont l'enseignant de son enfant peut utiliser un cyclomoteur au lieu d'une charrette tirée par un âne ou un cheval comme moyen de transport d'urgence. Le statut de l'enseignant moyen est à présent bien meilleur qu'il ne l'était et cela a une incidence positive sur la vie des étudiants et des parents.

Les choses dont les enseignants ont besoin pour accomplir leur travail aideront également les enfants à apprendre et à grandir, par exemple des classes plus petites, un programme solide, des ressources adéquates et la collaboration entre les enseignants. Mme Isatou Ndow, proviseure adjointe et directrice de l'école d'éducation au Gambia College avait raison en déclarant : "Les enseignants méritent une immense gratitude. Sans enseignants, nous errerions tous dans la jungle de l'ignorance et des préjugés, exclus de la richesse de la sagesse, exclus de la riche conversation des personnes éduquées et cultivées».

Plutôt que de chercher à comprendre comment la qualité des enseignants pourrait être améliorée par des incitants et des sanctions basés sur la performance (RDM, p. 22), nous devrions plutôt nous poser les questions suivantes : pourquoi les enseignants font-ils ce qu'ils font ? À quelles difficultés sont-ils confrontés ? Comment pourrions-nous réduire ces difficultés et les soutenir pour qu'ils dispensent un enseignement de qualité ? Cela nous permettrait de prendre en considération leur point de vue et encouragerait également les études et les stratégies qui respectent leur motivation à aider les enfants à apprendre, mais qui sont adaptées à leur situation pratique complexe.



**Marie Antoinette Corr** est la secrétaire générale du syndicat des enseignants gambiens (GTU) et membre du comité exécutif de l'IE pour la Région Afrique.

Our working conditions  
=  
Your child's learning environment

## 18. Les conditions de travail des enseignants sont les conditions d'apprentissage des élèves : Les occasions manquées du RDM



Leo Baunach

Le lecteur du Rapport sur le développement dans le monde 2018 (WDR) sur l'apprentissage et l'éducation y trouvera quelques messages nuancés. Ces perles rares ne sont malheureusement que des mises en garde succinctes face à de gros titres et des conclusions lacunaires. Le rapport de la Banque mondiale valorise la profession enseignante tout en dépréciant la voix des enseignants et leurs besoins.

À mi-chemin dans la lecture du document, se trouve un passage de trois paragraphes sur : « un des facteurs qui fragilise l'enseignement : les piètres conditions de travail » (p.138). Ce passage reconnaît les problèmes qui rongent la profession à travers le monde, y compris un déclin sur plusieurs décennies en termes « de salaire, de respect et de conditions de travail », le manque de développement professionnel, « les classes surchargées et multi-niveaux », la pénurie de personnels qui force les enseignants à accroître leur temps de travail, les heures supplémentaires et les tâches administratives.

Ces problématiques engendrent une spirale infernale avec des enseignants qui abandonnent la profession, compromettant d'autant plus la qualité de l'éducation et l'efficacité des dépenses que ceux qui se retirent sont souvent dotés des compétences et de l'expérience nécessaires à l'obtention de bons résultats d'apprentissage. En vue de soutenir un meilleur apprentissage, la Banque mondiale devrait promouvoir le dialogue social et des conditions de travail justes pour les enseignants.

La description du dévouement profond mais souvent non reconnu des enseignants est une bouffée d'oxygène dans un rapport qui établit une fausse opposition entre les conditions de travail et les résultats de l'apprentissage. Ce point est clairement énoncé dans l'introduction : « Les enseignants et autres professionnels de l'éducation, même lorsque motivés par un sens de leur mission à accomplir, peuvent aussi être amenés à se battre pour maintenir leur emploi et protéger leurs ressources » (p.13). Un tableau présenté sur la page suivante désigne le salaire, la sécurité de l'emploi et l'emploi comme des « intérêts contradictoires » au regard de l'apprentissage et de l'éthique professionnelle.

Il s'agit là d'une conclusion simpliste et inutile, porteuse d'un message particulièrement préjudiciable pour les pays en développement qui se tournent vers la Banque mondiale pour ses conseils. Les enseignants sont en première ligne des systèmes d'éducation. Afin d'améliorer les résultats d'apprentissage, les enseignants doivent être mieux soutenus par le biais d'emplois de qualité, de ressources adéquates pour la classe et d'un développement professionnel approprié.

Le WDR rallie sur le même plan les enseignants et les intérêts extérieurs, tels que ceux des fournisseurs privés à but lucratif qui se moquent des apprentissages et visent à s'enrichir. À travers le rapport, la Banque décrit le manque de motivation, de préparation et d'engagement des enseignants. Elle pose aussi un regard inquiet sur les dépenses liées aux salaires des enseignants. En réalité, les enseignants se sacrifient au quotidien dans des systèmes insuffisamment



financés et poursuivent leur carrière en dépit du maigre salaire qu'ils reçoivent. Lorsque leurs ressources sont sollicitées à l'extrême, ils sont susceptibles d'abandonner la profession et d'alimenter ainsi la crise de l'apprentissage que la Banque mondiale s'efforce de traiter.

Bien que le rapport reconnaisse l'importance d'une meilleure rémunération, cette question est envisagée comme une solution à long terme. À court terme, le rapport préconise une plus grande érosion de la sécurité de l'emploi et l'inclusion de mesures en faveur d'une rémunération liée à la performance, ce qui vient ajouter la précarité aux autres défis auxquels sont confrontés des enseignants déjà débordés.

La question d'un travail décent pour les enseignants ne peut pas attendre. En fait, sans cela, il est impossible de se doter de meilleurs systèmes d'apprentissage. Si les réformes accentuent la précarité des enseignants, sape les droits syndicaux de base et génère une incertitude vis-à-vis de la mise en place de régimes à bas salaires, les résultats d'apprentissage pâtiront aussi car les enseignants devront se battre en classe et en dehors de la classe.

Concernant les syndicats d'enseignants, le rapport retombe dans les travers des stéréotypes motivés par les intérêts politiques. Il les présente comme des entraves aux réformes, plutôt que comme des partenaires en faveur du développement professionnel, de l'apprentissage et de l'efficacité des dépenses. Les enseignants et leurs organisations sont d'ardents défenseurs de ces objectifs. Le développement professionnel et la professionnalisation sont de véritables enjeux pour bon nombre de syndicats et le WDR décrit comment ces approches soutiennent de meilleurs résultats d'apprentissage. La formation et le développement participent aussi à la promotion du travail décent, du respect et d'une rémunération convenable en reconnaissant fermement les enseignants comme des travailleurs qualifiés. Le WDR aurait pu recommander des partenariats sur le renforcement du développement professionnel, auxquels les syndicats assureraient participation et responsabilité.

On trouve également une opportunité ratée de soutenir le dialogue social et l'implication constructive des enseignants en matière de formulation de politiques. Dans le cadre de l'élaboration de ce rapport, la Banque mondiale elle-même, a engagé une consultation sommaire et diffuse. Le WDR met l'accent sur la collaboration des parents et autres acteurs des coalitions pour soutenir les réformes. Pourtant, le rapport semble positionner les coalitions les plus larges

comme des antidotes aux syndicats. Il reconnaît l'importance du soutien des enseignants et du dialogue avec les syndicats mais dépeint ces derniers comme des facteurs de risque vis-à-vis du changement. Le développement d'un dialogue constructif au Chili et la participation positive des syndicats de Zambie, d'Ouganda et de Bolivie aux réformes, sont décrits comme des exceptions à l'impact négatif des syndicats dans les systèmes d'éducation.

L'exemple le plus significatif est celui du Kenya où des enseignants sous contrat temporaire faiblement rémunérés et peu formés, ont été recrutés en vue de pallier la surcharge des classes. Devant le tribunal, le syndicat a mis en avant le fait que ces contrats représentaient une violation du principe constitutionnel d'égalité de salaire pour un travail égal. Ce principe constitue aussi un élément important des normes internationales en matière de travail et des normes environnementales et sociales de la Banque mondiale. Le WDR décrit la manière dont l'éducation peut globalement réduire les inégalités de revenus et améliorer les résultats relatifs au marché du travail, sans pour autant aborder cette question du point de vue des enseignants. Dans une profession majoritairement féminisée, la rémunération des enseignants a des implications sur l'égalité des sexes ainsi que sur l'écart de rémunération entre hommes et femmes.

La Banque affirme que le programme du Kenya n'est pas parvenu à améliorer les résultats d'apprentissage car les enseignants sous contrat ne se trouvant plus en position précaire, étaient de fait, moins soucieux d'obtenir un renouvellement de contrat et moins motivés pour s'investir pleinement dans leur travail. Ceci n'est pas une solution pour générer des enseignants motivés et professionnels. En réalité, l'effet inverse se produit avec un avilissement et une déstabilisation des enseignants, ce qui complique leur tâche pour se concentrer sur l'apprentissage et sur une planification fructueuse de leurs leçons. Le rapport aborde de manière superficielle le fait que l'apprentissage des élèves a souffert de cette situation -car les enseignants sous contrats étaient payés avec en moyenne trois mois de retard, -ce qui constitue une reconnaissance quelque peu minimisée du lien entre les conditions de travail des enseignants et les conditions d'apprentissage des élèves.

En dépit de ses faiblesses, le rapport souligne l'importance de disposer d'enseignants qualifiés qui nourrissent une relation forte avec leurs élèves. Il met aussi en garde contre les procédés visant à un enrichissement rapide qui promeuvent la technologie comme moyen de substitution.

Espérons que ce mémorandum sera envoyé à la branche privée de la Banque mondiale (IFC), qui détient une participation dans la compagnie à but lucratif : Bridge International Academies, laquelle recourt à des enseignants non qualifiés pour dérouler le programme scolaire à partir de tablettes.

Le WDR est pessimiste au regard d'un financement supplémentaire en faveur de l'éducation. Il déclare qu'il n'y a pas « de corrélation forte entre la dépense publique et l'apprentissage » (p173) tout en reconnaissant l'importance du financement, en vue d'atteindre la qualité de l'éducation pour tous. La Banque a raison d'exhorter à davantage d'efficacité, en particulier afin de veiller à ce que les financements parviennent aux enseignants et aux élèves. Néanmoins, le WDR pourrait compromettre les efforts consentis sur la question du déficit des financements et de l'amélioration de l'éducation.

La Banque mondiale devrait ignorer le ton contradictoire et clivant de certaines parties du WDR et concentrer plutôt son attention sur le dialogue avec les enseignants et leurs syndicats en faveur de l'apprentissage et de l'égalité.

## Références

Bascia, N. and Stevenson, H. (2017) Organising teaching: Developing the power of the profession. Brussels: Education International [https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Research\\_institute\\_mobilising\\_final.pdf](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Research_institute_mobilising_final.pdf)

Education International. (2015). *Report to the Committee of Experts on the Application of the Recommendation Concerning Teachers (CEART)*. Education International, Brussels.

Symeonidis, V. (2015). *The Status of Teachers and the Teaching Profession: A Study of Education Unions' Perspectives*. Brussels: Education International.

World Bank. (2017). The Environmental and Social Framework. The World Bank, Washington. <http://documents.worldbank.org/curated/en/383011492423734099/pdf/114278-WP-REVISED-PUBLIC-Environmental-and-Social-Framework-Dec18-2017.pdf#page=45&zoom=80>



**Leo Baunach** est Chargé de Recherche pour le bureau de Washington de la Confédération internationale des syndicats. Son travail porte sur les droits syndicaux, le développement et la prospérité partagée auprès des institutions financières internationales telles que la Banque mondiale et le FMI.



## Envie de partager?

Scannez ce QR-Code  
et envoyez le lien via  
votre média social  
favori





## 19. Il nous faut bien plus que de meilleur(e)s enseignant(e)s

Pasi Sahlberg



L'édition 2018 du Rapport sur le développement dans le monde (RDM 2018) ne se trompe pas à propos de la crise mondiale de l'apprentissage : pléthore d'enfants non scolarisés, manque d'équité sur le plan éducatif et piètre qualité des résultats d'apprentissage. En revanche, il fait fausse route en cherchant à s'appuyer sur les études factuelles disponibles pour « réaliser la promesse de l'éducation ». Le problème est qu'il existe aujourd'hui une telle quantité de « données factuelles » disponibles pour réformer l'éducation que tout le monde, y compris la Banque mondiale, peut à sa guise rechercher les données qui confirment une hypothèse et ensuite sélectionner les sources qui les avancent.

Le RDM 2018 affirme que les principaux facteurs à l'origine de cette crise sont la mauvaise qualité de la formation initiale des enseignant(e)s, l'absence de motivation et d'incitants, de même que l'inefficacité de l'enseignement. Comme le souligne Steven Klees, il est surprenant que la Banque mondiale arrive aujourd'hui à cette conclusion. Durant des années, cette institution a écarté la formation des enseignant(e)s de toutes ses initiatives pour l'éducation, jugeant inutile d'investir dans ce domaine. Au lieu de cela, la Banque mondiale préconise auprès de ses clients le recrutement d'enseignant(e)s contractuel(le)s non qualifié(e)s pour remédier à la qualité insuffisante des effectifs. Le rapport précise ensuite que trop d'enseignant(e)s ne se sentent pas « motivé(e)s » à enseigner et que proposer des incitants financiers ou autres pourrait apporter une solution efficace à ce problème. Toutefois, selon les recherches, les systèmes de rémunération basés sur la

performance ne fonctionnent pas dans les écoles, et les outils d'évaluation des enseignant(e)s pouvant apporter une valeur ajoutée restent, dans la pratique, impossibles à utiliser de manière fiable. Les personnes qui enseignent ou travaillent régulièrement dans des établissements scolaires savent que la plupart des enseignant(e)s exercent ce métier dans le but de transformer la vie des gens et de contribuer au bien commun, et non pas pour rechercher des incitants déterminés par les résultats de leurs élèves.

L'analyse de la profession enseignante que propose le rapport est insatisfaisante pour trois raisons : il envisage le travail des enseignant(e)s sous l'angle du capital humain, il propose une vision étriquée des politiques qui les concernent et il crée l'amalgame entre « données factuelles » et « affabulations » à propos de la Finlande.

1. Analyse de la profession enseignante - capital humain vs capital social. Le paradigme du capital humain suppose que l'amélioration de la performance est fonction de l'amélioration du personnel. Si ce postulat est vrai pour l'éducation, il ne s'agit en aucun cas d'une vérité universelle. Les études démontrent que la collaboration entre enseignant(e)s se veut profitable à tout le monde. D'autre part, lorsque les écoles coopèrent et contribuent mutuellement à s'améliorer, le rythme auquel s'opère le changement peut aller au-delà des attentes (ex. London Challenge ou l'Initiative de l'Alberta pour l'amélioration des écoles). Investir dans le capital social, c'est-à-dire dans la collaboration, le travail d'équipe et les réseaux, permet souvent de renforcer

le capital humain – l'inverse n'est pas vrai. Il apparaît également que l'investissement ayant pour finalité d'améliorer la qualité de la collaboration professionnelle – et non pas uniquement sa fréquence – se veut moins coûteux que les tentatives d'introduire un changement en investissant uniquement dans le capital humain.

2. Vision étriquée des politiques adressées aux enseignant(e)s. C'est un fait avéré, les enseignant(e)s représentent près de trois quarts du montant total des budgets pour l'éducation à travers le monde. Mais, une fois encore, il ne s'agit pas d'une vérité universelle. De l'Albanie aux Etats-Unis, le salaire peu attrayant des enseignant(e)s fait partie de ces facteurs déterminants qui dissuadent les jeunes de se lancer dans une carrière d'enseignant(e) à vie. Il est certes facile de réclamer des effectifs de meilleure qualité, mais cela ne suffit pas. Les politiques intéressant directement la communauté enseignante doivent, elles aussi, être améliorées. Le RDM 2018 nous offre quelques exemples de politiques efficaces au sein de systèmes éducatifs performants, mais ne formule aucune recommandation convaincante pour améliorer les cadres politiques nationaux pour les enseignant(e)s. Les pénuries d'effectifs et, par conséquent, le nombre trop important d'entre eux mal préparés ou non qualifiés, sont la conséquence directe de l'inefficacité des politiques qui les concernent et du financement insuffisant de l'éducation. Comme le montrent les recherches, améliorer les politiques mises en place pour les enseignant(e)s contribue souvent à améliorer la qualité des effectifs et à renforcer les performances sur le plan éducatif au fil du temps.
3. Les mythes entourant la Finlande. Le rapport explique, à la page 13 et plus loin à la page 136, comment le système éducatif finlandais confère une importante autonomie à ses effectifs qualifiés et comment ceux-ci peuvent adapter leur enseignement aux besoins de leurs étudiant(e)s. Il déclare ensuite que les systèmes éducatifs moins performants ne peuvent se voir accorder une telle autonomie, étant donné que, en présence d'effectifs peu qualifiés, non motivés et mal dirigés, la situation ne ferait qu'empirer (p. 13). Il semble nécessaire ici de clarifier certains points. La performance pédagogique des écoles finlandaises n'est pas uniquement imputable à « l'autonomie des enseignant(e)s ». Dans ce pays, la culture des écoles s'appuie sur une collaboration professionnelle entre les

établissements et au sein de chacun d'entre eux, impliquant l'ensemble du système. Au lieu de réserver un volet important de leurs réformes éducatives à la reddition des comptes, comme le sollicite souvent la Banque mondiale auprès de ses clients, les écoles finlandaises jouissent d'une autonomie collective les rendant plus autonomes vis-à-vis de la bureaucratie, mais moins indépendantes les unes par rapport aux autres. Les recherches montrent que la collaboration professionnelle se révèle particulièrement profitable aux enseignant(e)s moins qualifié(e)s ou en début de carrière. C'est bel et bien cette culture de la collaboration professionnelle qui améliore la performance éducative des écoles finlandaises, et non pas l'autonomie des enseignant(e)s comme le prétend le rapport.

Une autre légende à propos de la Finlande veut que le nombre de certifications universitaires serait le meilleur indicateur de l'efficacité des enseignant(e)s. A la page 23, le RDM indique que pour assurer l'efficacité de son enseignement, la Finlande attire dans la profession certain(e)s des diplômé(e)s de l'enseignement supérieur titulaires des plus hautes qualifications. Mais en réalité, seule une minorité de ceux et celles qui sont accepté(e)s dans les programmes de recherche universitaires concurrentiels sont issu(e)s du quintile supérieur du réservoir de talents. Le RDM 2018 omet également de signaler que, avant de pouvoir participer à ces programmes universitaires concurrentiels, les candidat(e)s à l'enseignement sont soigneusement sélectionné(e)s sur la base de leurs multiples talents combinés et de leurs caractéristiques personnelles. Chaque étudiant(e) fait l'objet d'une formation scientifique et clinique rigoureuse. Raison pour laquelle les enseignant(e)s finlandais(es) possèdent des compétences pédagogiques supérieures, une connaissance des contenus, des aspirations morales et une identité claire de ce qu'ils/elles sont, le tout formant les piliers de leur professionnalisme.

Pour tenter de trouver les moyens d'échapper aux pièges que nous tend la crise de l'apprentissage, le RDM 2018 aurait dû s'appuyer davantage sur les enseignements tirés des pays où le système d'éducation est performant et qui, en vue de renforcer l'éducation publique, accordent souvent la priorité à la qualité, à l'équité et au professionnalisme des enseignant(e)s dans leurs politiques éducatives.

## Références

Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, L., Hammerness, K., Low, E-L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (Eds.) (2017). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A., O'Connor, M. (2017). Cultures of professional collaboration: their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 74-85, <https://doi.org/10.1108/JPC-02-2017-0004>

Sahlberg, P. (2017). *FinnishED Leadership. Four big, inexpensive ideas to transform education*. Thousand Oaks: Corwin Press.



**Pasi Sahlberg** est un éducateur finlandais, auteur et chercheur, il a travaillé comme enseignant à l'école, enseignant des professeurs, chercheur et conseiller en politique en Finlande et a examiné les systèmes éducatifs à travers le monde.



## Envie de partager?

Scannez ce QR-Code  
et envoyez le lien via  
votre média social  
favori





## 20. La Banque mondiale face au tableau noir: le Rapport sur le développement dans le monde vu par un enseignant

Jelmer Evers



Mes collègues, dans mon école, connaissent probablement la Banque mondiale de manière superficielle, du moins s'ils enseignent l'histoire de l'économie, la géographie ou les sciences sociales. Pour les autres, je dirais qu'ils reconnaissent le nom, mais que cela ne va pas beaucoup plus loin. Cependant, ils reconnaîtraient en une fraction de seconde sa politique ou le ton et les messages implicites sur l'éducation et les enseignants qu'elle promeut depuis longtemps.

La nouvelle gestion publique (NGP) se caractérise par une plus grande marchandisation via un plus grand choix d'écoles, des normes détaillées imposées aux enseignants et aux étudiants, une responsabilisation punitive par le biais de tests standardisés et des inspections scolaires verticales, des classements scolaires, des primes au rendement et une privatisation pure et simple. Nombre de ces phénomènes ont accablé l'éducation néerlandaise et moi-même au cours des vingt dernières années (Evers & Kneyber 2013). La Banque mondiale a toujours recommandé ces politiques de méfiance, de responsabilité externe et de privatisation et promu une vision étroite de l'éducation (Mundy & Verger 2015, Fontfaveila & Verger 2015, Murphy 2007), un modèle déficitaire de la profession enseignante. Comme le souligne Clara Fontfaveila dans [ce blog](#) pour l'Internationale de l'Éducation, la Banque mondiale promeut «les organisations d'enseignants comme un problème, l'absence d'un discours sur le bien-être des enseignants, ou le fait que les enseignants sont conçus comme des ressources humaines à gérer, mais pas en tant qu'agents actifs du changement».

Dans son dernier Rapport sur le développement dans le monde - qui se concentre pour la première fois sur l'éducation - elle prend un ton quelque peu différent. Et c'est à saluer. Cependant, à la lecture du rapport, des inquiétudes subsistent, surtout si j'observe ce que la Banque fait dans la pratique.

Tout d'abord, il est intéressant de voir quel type de langage la Banque mondiale utilise. Le rapport parle de la «crise de l'apprentissage», dit que «la scolarisation n'est pas la même chose que l'apprentissage» et parle également d'«apprenants» tout en s'éloignant du mot «éducation». Elle dit que «la scolarisation n'est pas la même chose que l'apprentissage. L'éducation est un mot imprécis et doit donc être clairement défini. La scolarité est le temps que l'élève passe dans les salles de classe, alors que l'apprentissage est le résultat - ce que l'élève retire de la scolarité» (p.45).

Cependant l'éducation n'est pas tant imprécise que multidimensionnelle. L'éducation a plusieurs objectifs - qualification, socialisation et subjectivation - souvent en tension les uns avec les autres. La qualification se rapporte aux connaissances et aux compétences dont les élèves ont besoin pour leur rôle dans la société et au travail, elle les qualifie, leur permet de faire des choses. La socialisation consiste à intérioriser les normes, les valeurs, la culture et l'histoire de la société dans laquelle vous vivez. La subjectivation concerne l'importance des étudiants en tant qu'individus «qui deviennent des sujets d'initiative et de responsabilité» (Biesta p.77). L'affirmation selon laquelle l'éducation est imprécise et que

l'apprentissage ne l'est pas ne tient pas. C'est plus une question de comment nous traitons les jugements moraux qui viennent avec la nature multidimensionnelle de l'éducation. Dans son travail, Gert Biesta a critiqué le «désapprentissage» (learnification) de l'enseignement :

«Le désapprentissage» englobe l'impact de l'émergence d'un «nouveau langage d'apprentissage» sur l'enseignement. Ceci est évident dans un certain nombre de changements discursifs, tels que la tendance à faire référence aux élèves, aux étudiants, aux enfants et même aux adultes en tant qu'«apprenants»; à redéfinir l'enseignement qui «facilite l'apprentissage», «crée des opportunités d'apprentissage» ou «offre des expériences d'apprentissage» ou à parler de l'école en tant qu'«environnement d'apprentissage» ou de «lieu d'apprentissage». C'est aussi visible dans la manière dont l'éducation des adultes a été transformée en apprentissage tout au long de la vie dans de nombreux pays» (Biesta 2015, page 76).

Et c'est problématique. Comme le dit Biesta (2015): «Alors que la langue d'apprentissage est un langage de modélisation qui, au moins en anglais, est une langue individuelle et individualisante, l'éducation doit toujours aborder des questions de contenu, d'objectif et de relations» (p.76) . Cela exige le jugement de ceux qui sont engagés dans l'éducation - autant dans les écoles que dans le chef de ceux qui formulent des politiques ou mènent des recherches. L'apprentissage est axé sur les résultats, mais «de telles théories en elles-mêmes ne nous donnent pas accès à la construction et à la justification de ces contextes et paramètres eux-mêmes. Pour cela, nous avons besoin de théories de l'éducation et de la scolarisation» (Biesta 2015, p.77). Le langage de l'apprentissage et sa focalisation sur les résultats rendent l'éducation plus facile à gérer et à mesurer. Et bien que la Banque mondiale soit plus modéré dans le RDM qu'elle ne l'a été, elle pousse encore le rapport et la politique dans une certaine direction, qui fait partie elle-même d'une tendance plus lourde.

Le rapport recourt toujours aux expressions qualifiant les enseignants et les écoles de défailants. «Les écoles sont des apprenants défailants» est le titre de l'une des sections (p.80). Il poursuit en disant que «les enseignants manquent souvent des compétences et de la motivation nécessaires» (page 80). C'est en fait la première chose mentionnée, soulignant leur manque de connaissances, d'expertise et de motivation. Le fait qu'ils ne se présentent pas au travail est considéré comme une «perte de temps d'enseignement». Il soutient que «Ce

problème est particulièrement préoccupant car la plus grande partie des budgets nationaux de l'éducation va aux salaires des enseignants (...). Réduire l'absentéisme dans ces écoles serait plus de 10 fois plus rentable pour augmenter le temps de contact entre les élèves et les enseignants que d'embaucher des enseignants supplémentaires» (p.80). Le titre suggestif «Les enseignants peuvent percevoir le fait de faire peu d'efforts comme étant justifié» est donné à un encadré et à un graphique bien mis en évidence (p.81). Les enseignants sont en général présentés comme non motivés et sous-qualifiés, et l'absentéisme des enseignants est mentionné plus de 30 fois.

Un autre souci, lié à la privatisation et à la réduction des coûts, est la poussée de la technologie. La relation entre éducation et technologie est de plus en plus problématique. La technologie est souvent décrite comme apportant une efficacité croissante dans l'éducation. Pourtant, nous savons maintenant que la surutilisation de la technologie peut sérieusement entraver l'apprentissage (OCDE, 2015). De plus, les grandes entreprises technologiques exercent une influence croissante sur l'orientation de l'éducation publique. «Les plates-formes d'entreprise tentent de contrôler sinon de monopoliser ce qui a été (ou devrait être) des institutions publiques», comme l'écrit Audrey Watters dans son excellente série d'études de fin d'année sur l'éducation et la technologie. Bridge International Academies en est bien sûr l'un des exemples les plus inquiétants. La plate-forme technologique de Bridge réduit les enseignants à utiliser une tablette pour lire un texte à la virgule près. Pas besoin de former ou de diminuer le plus grand facteur de coûts: l'enseignant. Des instructeurs bon marché remplacent des professionnels bien formés.

Dans la rubrique « aperçu général », le rapport indique que nous devons «tout concentrer sur l'enseignement et l'apprentissage» (p.22) et souligne trois points pour atteindre cet objectif. Dans deux points sur trois, il met l'accent sur la technologie. Premièrement, nous devons «fournir des apports supplémentaires, y compris de nouvelles technologies, de manière à compléter le travail des enseignants, sans pour autant les remplacer» (p.23). Le paragraphe suivant est principalement composé d'exemples de la façon dont les TIC améliorent les résultats des élèves. Et le deuxième point stipule que la politique devrait «Garantir que les nouvelles technologies de l'information et de la communication peuvent réellement être mises en œuvre dans les systèmes actuels» où «les interventions qui intègrent les technologies de l'information et de la communication ont un impact majeur

sur l'apprentissage». Encore une fois, cela n'est pas étayé par des preuves. Si l'on devait choisir trois points qui nous encourageraient à tout concentrer sur l'enseignement et l'apprentissage, ce n'est pas ce qui nous viendrait à l'esprit. La connaissance par l'enseignant de l'existence de bonnes pratiques pédagogiques peut-être. Ou plus d'autonomie collective, de mise en réseau et de collaboration ; ou bien encore des communautés d'apprentissage professionnel. Pourtant, la technologie est donnée comme réponse. La Banque mondiale souffre de ce qu'Evgeny Morozov appelle le solutionisme: «l'idée que, avec le bon code, les bons algorithmes et les bons robots, la technologie peut résoudre tous les problèmes de l'humanité et offrir une vie sans problème et sans soucis.

Un bon exemple de ce solutionisme est la manière dont la Banque mondiale propose de s'attaquer à l'absentéisme des enseignants dans des projets qui ne sont pas mentionnés dans le Rapport sur le développement dans le monde. La technologie est clairement considérée comme essentielle pour résoudre ce problème. Dans ce blog de l'IPE UNESCO, Technologies pour améliorer le niveau d'assiduité et la motivation des enseignants, Rachel Cooper décrit les projets de la Banque mondiale en Inde. «En Inde - un pays à la pointe des expérimentations sur cette question - ces technologies vont la prise de photographies quotidienne en classe à la mise en place de caméras vidéo dans les salles de classe, à l'enregistrement quotidien des empreintes digitales des enseignants.» La Banque mondiale expérimente les systèmes orwelliens de contrôle, la biométrie par exemple, et les présente comme performants. « Ces approches peuvent souvent améliorer les taux de fréquentation des enseignants », explique Rachel Cooper. Une expérience similaire a échoué en Haïti, mais cela était dû au fait que «ce n'était pas lié à des incitatifs financiers ou autres »

Outre tous les problèmes pratiques liés à ces projets centrés sur les technologies, la Banque mondiale ne semble même pas considérer les ramifications éthiques très troublantes de ces politiques. Ou ces considérations ne sont pas jugées suffisamment importantes. Dans un

monde où l'autoritarisme est en hausse, et où il y a de graves problèmes avec le Big Data et l'influence des géants de la technologie, voulons-nous vraiment promouvoir cela? Et quand le RDM parle de l'importance de l'institution pour une société démocratique, ce n'est pas la voie à suivre. Il existe de nombreuses autres politiques humaines éprouvées - impliquant les enseignants eux-mêmes - qui amélioreront la qualité de l'éducation.

En tant que professeur ayant de la craie sur les doigts, je suis devenu méfiant à l'égard des institutions internationales qui dirigent les politiques éducatives. La Banque mondiale a une histoire très troublée en ce qui concerne la réforme de l'éducation, et j'ai une forte dose de méfiance à l'égard de la Banque en tant qu'institution. Pendant longtemps, elle n'a pas eu beaucoup de considération pour les intérêts de mes étudiants et de ma profession. Il y a beaucoup de choses positives dans le Rapport sur le développement dans le monde, mais sa mise en pratique reste très troublante. Il fait maintenant la promotion de critères d'apprentissage mondiaux (p.97), mais je ne ferais confiance à aucune organisation qui milite pour que des organismes de surveillance comme la Banque mondiale soient impliquées dans ce domaine. J'ai souvent entendu et lu des rhétoriques positives similaires de la part des décideurs politiques hollandais, alors qu'ils continuaient à imposer de mauvaises pratiques qui déprofessionnalisait les enseignants et augmentaient les inégalités dans le système. Tant que cette déconnexion perdure, je reste méfiant. Et cela devrait inquiéter la Banque mondiale. Avec les institutions de l'après-guerre et les démocraties libérales qui se détériorent rapidement, elle devrait instaurer la confiance dans ceux qu'elle sert. Si la profession n'a pas un rôle fondamental dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques au Sud comme au Nord, je pense qu'il est temps d'envisager de créer de nouvelles institutions.



**Jelmer** enseigne à l'UniC, une école innovante à Utrecht, aux Pays-Bas. Il est également un blogueur et un conférencier bien connu dans le domaine de l'innovation en éducation.

<http://www.jelmerevers.nl/>



## Références

Biesta, G. (2015), What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50: 75-87.

Evers, J. & Kneyber, R., 2013. *Het alternatief : weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Boom.

Fontfèvila, C. & Verger, A., 2015. *The World Bank's Doublespeak on Teachers: An Analysis of Ten Years of Lending and Advice*. Brussels: Education International.

Mundy, K. & Verger, A., 2015. The World Bank and the global governance of education in a changing world order. *International Journal of Educational Development*. 40, 9-18.

Murphy, J., 2007. *The World Bank and Global Managerialism*, London: Routledge.

## Envie de partager?

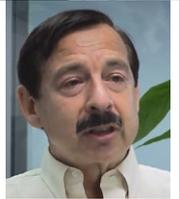
Scannez ce QR-Code  
et envoyez le lien via  
votre média social  
favori





## 21. Un engagement en demi-teinte en faveur de l'apprentissage des enseignant(e)s

Mark Ginsburg



J'ai récemment travaillé sur un débat modéré (Ginsburg et al., 2018) qui avait eu lieu au profit de la Comparative Education Review (CER) et portait sur le Rapport sur le développement dans le monde 2018: Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation (RDM) (Filmer et al., 2018). Dans un souci de facilitation des échanges entre collègues aux perspectives et expériences diverses, je m'étais alors gardé d'intervenir au cours du débat. Mais je ressens aujourd'hui le besoin d'exprimer mon point de vue sur certaines des questions abordées dans le RDM.

A l'instar de mes collègues ayant participé au débat modéré de la CER, j'ai eu le plaisir de constater que le RDM 2018 mettait l'accent sur l'éducation, pour la première fois en 40 ans d'histoire. J'estime en outre qu'il est encourageant que ce rapport s'intéresse non seulement à l'apprentissage des étudiant(e)s mais aussi à l'apprentissage des enseignant(e)s. A la différence de la Stratégie de la Banque mondiale pour l'éducation: Horizon 2020 (2011), qui elle n'accorde aucune attention à l'apprentissage des enseignant(e)s (voir Ginsburg, 2012, p. 86), le RDM va plus loin encore que de se contenter de préconiser leur formation en cours d'emploi, dans une perspective de renforcement du « capital humain » du corps enseignant. Notant qu'« [a]près des apprenants prêts et motivés, la présence d'enseignants compétents et motivés constitue l'ingrédient le plus fondamental de l'apprentissage [de l'étudiant(e)] » et que « les systèmes éducatifs sont souvent dépourvus de mécanismes efficaces pour encadrer et motiver les enseignants, » le RDM (Filmer et al., 2018, pp. 131-132) identifie « trois grands principes qui

sont essentiels à la réussite de l'apprentissage au travers des enseignants [notamment]: pour être efficace, la formation des enseignants doit résider dans un programme individualisé et répétitif, assorti d'un accompagnement individuel... » Ce principe semble prendre au sérieux l'idée que les enseignant(e)s sont des apprenants à considérer de manière individuelle, mais j'aurais ici utilisé un terme autre qu'« individualisé » et accordé une attention accrue aux points de vue personnels des enseignant(e)s quant à leurs propres besoins en matière d'apprentissage. En outre, le rapport fait référence à deux grands principes venant soutenir la formation continue des enseignant(e)s: 1) il devrait s'agir d'un processus continu (c'est ainsi que j'interprète le terme « répétitif ») et 2) les ateliers ou activités de « formation » devraient être assortis d'une supervision et bénéficier d'un appui au sein du cadre scolaire (« accompagnement »).

Le rapport aurait toutefois pu apporter des précisions sur ces questions et examiner d'autres principes relatifs à l'organisation de la formation continue des enseignant(e)s. Ainsi, les aspects suivants auraient pu être abordés: a) la participation des enseignant(e)s à la planification et la mise en œuvre des programmes, b) un accent à mettre sur la connaissance du contenu pédagogique, c) l'application de modèles d'apprentissage actif centrés sur l'adulte, d) l'intégration de la pratique réflexive et de la recherche-action, et e) veiller à ce que les enseignant(e)s ayant participé avec succès à des programmes de formation en cours d'emploi bénéficient d'une reconnaissance professionnelle officielle (voir Craig et al., 1998; Feiman-Nemser, 2008; Hammerness et al., 2005; Leu & Ginsburg,

2011; Schwille & Dembélé, 2007; Sprinthall et al., 1996; Villegas-Reimers, 2003). Nous devons néanmoins dresser un constat positif, à savoir que le RDM mentionne que la conduite de « visites de suivi dans les classes des enseignant(e)s afin d'assurer un soutien continu » constitue une « bonne pratique de la formation continue des enseignant(e)s » (Filmer et al., 2018, p. 133).

Dès lors, quels éléments me font dire que l'engagement en faveur de l'apprentissage de l'enseignant(e) ne se manifeste ici qu'en demi-teinte? C'est parce que le rapport (Filmer et al., 2018) reconnaît que « le perfectionnement professionnel en cours d'emploi exige beaucoup de temps et de ressources » (p. 132) et que « nombre de pays clameront que leur budget ne leur permet pas d'assurer à grande échelle un perfectionnement professionnel en cours d'emploi de haute qualité – répétitif, assorti de visites de suivi à l'école ... » (p. 133). Toutefois, dans son « Gros plan 6: Dépenser plus? Dépenser mieux? Ou les deux? », le rapport semble mettre autant, sinon plus, l'accent sur l'utilisation efficace des ressources financières que sur l'accroissement des ressources consacrées aux dépenses d'éducation:

Bien que l'investissement public dans l'éducation soit pleinement justifié, le lien entre les dépenses et les résultats d'apprentissage est souvent faible ... Les dépenses n'entraînent pas nécessairement des résultats d'apprentissage supérieurs et plus égaux entre les apprenants, et ce pour cinq raisons principales: [a] Les dépenses ne sont pas allouées de façon équitable. [b] Les fonds ne parviennent pas jusqu'aux écoles ou ne sont pas utilisés aux fins prévues. [c] Les dépenses publiques peuvent se substituer aux dépenses privées. [d] Les décisions quant à l'utilisation des fonds publics ne sont pas cohérentes par rapport à l'apprentissage. [e] Les organismes gouvernementaux n'ont pas la capacité d'utiliser les fonds de façon efficace. (p. 184)

Ainsi, le RDM s'inscrit dans la lignée de la Stratégie de la Banque mondiale pour l'éducation: Horizon 2020 (Banque mondiale, 2011),<sup>1</sup> qui met en exergue une utilisation plus efficace des ressources financières pourtant insuffisantes par les gouvernements, et du document-cadre SABER Enseignants de la Banque mondiale

<sup>1</sup> La Stratégie de la Banque mondiale précise par exemple que « le retour sur l'investissement dans l'éducation exige l'adoption d'une démarche d'investissement avisée; c'est-à-dire, des investissements dont on a déjà la preuve ailleurs qu'ils ont eu des effets bénéfiques sur l'apprentissage ». (Banque mondiale, 2011, p. 4, italiques ajoutées).

(Banque mondiale, 2013),<sup>2</sup> qui appelle à davantage d'efforts de la part des enseignant(e)s, malgré une rémunération inadéquate et un appui insuffisant en matière de supervision. Dans son rapport, la Banque mondiale appelle les gouvernements (et peut-être aussi les enseignant(e)s) à redoubler d'efforts eu égard aux actions destinées à améliorer l'apprentissage des enseignant(e)s (et des étudiant(e)s), en s'appuyant sur les niveaux de financement actuels ou, dans le meilleur des cas, sur une hausse relativement modeste du financement (Filmer et al, 2018):

Le financement de l'éducation est parfois insuffisant et les fonds sont souvent alloués de façon incompatible avec un objectif d'égalité des chances en vue d'un apprentissage efficace. (p. 171)

La faiblesse du lien entre les dépenses et l'apprentissage est une caractéristique des différents environnements dans lesquels opèrent les systèmes éducatifs. ... Ces corrélations simples suggèrent également que les acquis d'apprentissage de nombreux systèmes éducatifs sont nettement inférieurs à ce qu'il est possible d'atteindre compte tenu des niveaux actuels de financement. (p. 173)

De bon(ne)s enseignant(e)s, des environnements propices à l'apprentissage, des systèmes d'évaluation fiables et des technologies d'apprentissage novatrices, tout cela coûte de l'argent. Et à mesure que la scolarité des élèves progresse, les besoins de financement augmentent. Pourtant, un financement accru ne conduit à un meilleur apprentissage que s'il est convenablement utilisé ... (p. 183)

Les décisions relatives à l'utilisation des ressources publiques ne sont en général pas alignées de façon cohérente sur l'apprentissage. On dispose de données factuelles de plus en plus nombreuses quant aux moyens d'améliorer l'apprentissage, suggérant comment utiliser les fonds de manière plus efficace. (p. 186)

<sup>2</sup> Par exemple, le cadre SABER Enseignants mentionne que « les systèmes éducatifs très performants obtiennent de bons résultats en matière d'éducation en s'appuyant sur différentes combinaisons de politiques relatives aux enseignant(e)s. Certains systèmes concentrent l'essentiel de leurs efforts stratégiques sur le renforcement des capacités des enseignant(e)s à travers de solides programmes de formation initiale puis de développement professionnel, et laissent aux enseignant(e)s l'autonomie suffisante pour prendre des décisions concernant l'enseignement qu'ils dispensent. D'autres systèmes éducatifs s'attachent quant à eux à gérer de près les divers aspects du travail des enseignant(e)s, à mettre l'accent sur l'évaluation du corps enseignant et à recourir à des incitations destinées à susciter des comportements spécifiques » (Banque mondiale, 2013, p. 8 ; italiques ajoutées).

Bien entendu, cette orientation se révèle particulièrement problématique pour les pays à faible revenu, pour lesquels des évaluations de référence en matière de lecture, de calcul et d'écriture, comme celles du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) et de l'Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), révèlent en effet que les notes de l'étudiant moyen d'un pays à faible revenu sont inférieures à celles de « 95 % des élèves de pays à revenu élevé » (Filmer et al., 2018, p. 5). On estime ainsi à 89 milliards de dollars américains par an le montant du financement international requis afin d'aider les pays à faibles revenus à atteindre l'objectif de développement durable n° 4 d'ici 2030 (Commission sur le financement des opportunités éducatives, 2016, p. 22). Ce montant correspond toutefois à l'enveloppe requise afin de faire face à l'expansion de la scolarisation primaire et secondaire sans mettre expressément l'accent sur l'amélioration de la qualité, de la fréquence et de l'étendue de la formation continue des enseignant(e)s. Le rapport a le mérite de souligner la nécessité pour les acteurs externes de répondre aux pénuries de financement dans les pays à revenu faible, mais il consacre en parallèle autant d'attention, sinon plus, à l'utilisation efficace de ces fonds :

Bien que, d'une manière générale, l'aide au développement contribue de façon relativement réduite aux investissements nationaux dans l'éducation, elle revêt un caractère important dans certains pays à revenu faible ... De surcroît, les estimations mondiales des investissements requis en vue d'accroître l'apprentissage dans le cadre des ODD laissent entendre qu'il est nécessaire d'augmenter l'aide au développement, notamment en faveur des pays à revenu faible.

Mais le financement assuré par les acteurs extérieurs doit s'opérer d'une manière qui aligne les systèmes sur l'apprentissage. ... Les acteurs extérieurs peuvent favoriser cet alignement en axant dorénavant les systèmes sur l'apprentissage, et en proposant pour cela des financements axés sur les résultats plutôt que sur la fourniture

d'apports donnés ou la conduite d'activités spécifiques. (Filmer et al., 2018, pp. 211-212)

Dès lors, s'agissant de promouvoir une hausse du financement national et international en vue de couvrir les coûts afférant à l'extension et à l'amélioration du dispositif de formation continue des enseignant(e)s (entre autres postes du budget de l'éducation), le RDM semble se contenter, tout au plus, d'un engagement en demi-teinte en faveur de l'apprentissage des enseignant(e)s.

## Références

Craig, H., Kraft, R., & duPlessis, J. (1998). *Teacher development: Making an impact*. Washington, DC: USAID and World Bank.

Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: How do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 697-705). New York: Routledge.

Filmer, D.; Rogers, H.; Al-Samarrai, S.; Bendini, M.; Béteille, T.; Evans, D.; Kivine, M.; Sabarwal, S.; Valerio, A.; Abu-Jawdeh, M.; Larson, B.; Shrestha, U.; Yuan, F.; de Hoyos, R.; and Naudeau, S. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise* (WDR). Washington, DC: The World Bank Group. Available at: <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>

Ginsburg, M. (2012). Teachers as learners: A missing focus in 'Learning for All.' In S. Klees, J. Samoff, and N. Stromquist (eds.), *The World Bank and education: Critiques and alternatives*, pp. 83-94. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

Ginsburg, M.; Archer, D.; Barrera-Osorio, F.; Lake, L.; Vally, S.; Wachter, N.; and Ulrick, J. (2018). "CER Moderated discussion on *World Development Report 2018: Realizing the Promise of Education for Development*." *Comparative Education Review* 62 (2).

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. with Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.



**Mark Ginsburg** a quitté FHI360 en 2016. Il exerce à l'Université du Maryland (Etats-Unis) et à l'Universidad de Ciencias Pedagógicas (Cuba) à titre de professeur invité, et a fait partie du corps professoral d'autres universités: Aston (Angleterre), Houston, Pittsburgh et Columbia (Etats-Unis). Il a également exercé à titre de professeur invité à l'Université George Washington (Etats-Unis) ainsi qu'à l'Université de Kobe (Japon). Ancien président de la *Comparative and International Education Society* (1991) et corédacteur de la publication *Comparative Education Review* (2003-2013), il a également été président de l'*United Faculty of the University of Pittsburgh* (affiliée à l'AFT et l'AAUP, 1992-2004).



Education Commission (2016). *The learning generation: Investing in education for a changing world*. International Commission on Financing Global Education Opportunity. Available at: <http://report.educationcommission.org/downloads/>

Leu, E. & Ginsburg, M. (2011). *Designing Effective Education Programs For In-Service Teacher Professional Development: EQUIP1 First Principles Compendium*. Washington, DC: American Institutes for Research, Academy for Educational Development, and USAID. Digest available at: [http://www.usaideducationworkshop.com/conf/creg6.nsf/files/F79B9A98DBA8EBBE8825791700732F5E/\\$file/Equip%201%20-2%20Teach%20the%20Teachers%20%20Handout.pdf](http://www.usaideducationworkshop.com/conf/creg6.nsf/files/F79B9A98DBA8EBBE8825791700732F5E/$file/Equip%201%20-2%20Teach%20the%20Teachers%20%20Handout.pdf)

Schwille, J., & Dembélé, M. with Schubert, J. (2007). *Global perspectives on teacher learning: Improving policy and practice*. Paris: UNESCO-IIEP.

Sprinthall, N., Reiman, A., & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 666–703). New York: Macmillan.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: IIEP-UNESCO.

World Bank. (2011). *Learning for all: Investing in people's knowledge and skills to promote development. World Bank Group Education Strategy 2020*. Washington, DC: World Bank. Available at: <http://documents.worldbank.org/curated/en/169531468331015171/Learning-for-all-investing-in-peoples-knowledge-and-skills-to-promote-development-World-Bank-Group-education-strategy-2020>

World Bank (2013). *What matters most for teacher policies: A framework paper*. Available at: [http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting\\_doc/Background/TCH/Framework\\_SABER-Teachers.pdf](http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/TCH/Framework_SABER-Teachers.pdf)



## 22. La dimension de genre dans le rapport de la Banque mondiale



Nelly Stromquist

En consacrant son *Rapport sur le développement dans le monde à l'éducation*, la Banque mondiale réaffirme son autorité en matière de politique éducative. Si, de prime abord, il semble quasi impossible de passer en revue les points positifs et négatifs de l'ensemble du document – l'introduction du rapport fait mention de 119 « chercheurs/euses et spécialistes du monde entier » qui ont partagé « des commentaires et des suggestions » –, cette dernière publication de la Banque mondiale pourrait toutefois être améliorée à bien des égards.

Par exemple, rien de nouveau n'est proposé du point de vue de la question du genre. La notion de genre continue d'être assimilée à celle de sexe, mettant ainsi l'accent sur l'augmentation du taux de scolarisation des filles. Bien que les termes « filles » et « genre » apparaissent respectivement 49 fois et 44 fois dans le rapport, ce dernier ne mentionne nullement les différences qu'impliquent la féminité et la masculinité en termes de pouvoir et d'accès aux ressources dans les sociétés du monde entier. En l'absence de diagnostic bien établi, nous ne pouvons proposer de solutions efficaces.

Les données présentées par le rapport de la Banque mondiale ne font que confirmer ce que nous savons déjà : les performances scolaires des filles sont influencées par les conditions économiques des ménages, le fossé éducatif entre les filles et les garçons se creuse à l'âge de la puberté, les filles obtiennent de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit dans tous les pays, tandis que les garçons sont plus performants en mathématiques et en sciences. Compte tenu de

l'absence de cadre conceptuel définissant la notion de genre, le rapport de la Banque mondiale fait d'étranges constatations telles que « le fait de construire des toilettes pour les filles n'influence pas l'apprentissage » et « la nourriture servie à l'école influence rarement l'apprentissage » (Rapport sur le développement dans le monde 2018, citations en anglais à la page 148). Puisqu'aucun lien direct n'a pu être établi entre ces mécanismes de soutien et l'acquisition immédiate de connaissances, le degré de causalité semble ici hasardeux.

D'après le rapport, l'apprentissage constitue l'objectif premier de l'éducation. Qui pourrait en douter ? Cependant, cette affirmation suscite de profondes préoccupations lorsqu'il devient évident que la notion d'apprentissage renvoie aux résultats obtenus aux tests nationaux standardisés (voire aux indicateurs globaux) et que ces données donnent naissance à des stratégies pédagogiques bien définies. Si elle se base sur ces tests, l'évaluation de l'apprentissage se limite aux matières le plus souvent examinées, à savoir la compréhension de l'écrit et les mathématiques. Nous savons dorénavant que les garçons et les filles doivent posséder des connaissances qui remettent en question le système actuel si l'on souhaite améliorer le rapport social qui existe entre les genres. A l'heure où l'impact des formes de violence fondée sur le genre est de plus en plus reconnu, les questions touchant à la violence sexuelle et domestique à la maison, au travail et à l'école doivent faire partie des connaissances essentielles à acquérir par les élèves. Les autorités éducatives doivent continuer à abolir les stéréo-

types liés au genre dans les programmes scolaires et faire des écoles des environnements adaptés aux filles. Il est indispensable de lutter formellement contre la dévalorisation des femmes et de la féminité et – à l'inverse – la valorisation des hommes et de la masculinité hégémonique dans la sphère sociale et dans les écoles. Pour endiguer ces pratiques sociales, il est nécessaire de pouvoir identifier les inégalités dont sont victimes les femmes au sein de leur environnement social (privé et public) ainsi que les différents privilèges accordés aux hommes, et de réfléchir à la façon dont les citoyen(ne)s et les responsables politiques peuvent renverser la situation. Bien que les connaissances liées à ces sujets constituent la pierre angulaire des écoles progressistes, elles ne sont généralement pas évaluées.

Au lieu de concentrer principalement nos efforts sur l'évaluation de l'apprentissage, nous *devrions en priorité nous assurer que les élèves apprennent*. Les beaux discours visant à reconnaître l'importance des enseignant(e)s ne suffisent pas. Les enseignant(e)s – dont la plupart sont des femmes – doivent recevoir une formation pédagogique adaptée et centrée sur leur matière principale. En outre, ils/elles doivent être formé(e)s aux problématiques de genre et aux droits humains. Nombre d'enseignant(e)s des pays en développement vivent dans des conditions très proches de la pauvreté et il leur est difficile de faire abstraction de ce mode de survie pour entamer une réflexion sur leurs pratiques professionnelles. Cela a-t-il du sens de mettre l'accent sur l'apprentissage au lieu de doter les apprenant(e)s du minimum de compétences infrastructurelles et pédagogiques requises lorsque les dépenses par élève pour l'enseignement primaire et secondaire s'élèvent à 9 200 \$/an en moyenne dans les pays de l'OCDE (Institute of Education Sciences, 2017), à environ 500 \$/an dans les pays à faible revenu et à 1 400 \$/an dans les pays à revenu intermédiaire tranche inférieure (UNESCO, 2015) ?

Mon objectif ici n'est pas de me plaindre quant aux limites du rapport, mais plutôt de saisir cette occasion pour renverser la situation. Il est grand temps que nous, les femmes mais également tous les hommes souhaitant réduire les inégalités de genre, nous nous érigions en tant qu'agents du changement sans attendre que les institutions majoritairement dirigées par des hommes – des gouvernements aux institutions financières internationales – ne viennent à notre secours. Bien qu'il n'y ait qu'une minorité de dirigeantes de syndicats d'enseignants, je suis convaincue que les femmes peuvent demander à leur propre organisation de leur offrir davantage d'opportunités de développement professionnel concernant les problématiques de genre, dans la mesure où elles concernent l'éducation et le reste de la société dans laquelle elles s'inscrivent.

## Références

Institute of Education Sciences. (2017). *Education Expenditures per country. The Condition of Education*. Washington DC: Institute of Education Sciences, U.S. National Center for Education Statistics.

UNESCO. (2015). *Pricing the cost of reaching new targets by 2030. Education for All Global Monitoring Report Policy Paper 18*. Paris: UNESCO.

World Bank. (2017). *Learning to Realize Education's Promise. World Development Report 2018*. Washington, DC: World Bank.



**Nelly P. Stromquist** est professeure à l'université de Maryland. Ses travaux de recherche portent sur les questions suivantes: genre et éducation, éducation populaire et non-formelle, mouvements sociaux dans le secteur éducatif, politiques d'équité au niveau mondial et national, impact de la mondialisation sur l'éducation et en particulier sur l'identité des enseignants. Elle analyse les phénomènes éducatifs d'un point de vue sociologique basé sur la théorie critique.







**Cet outil est soumis à la licence Creative Commons Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Partage des Conditions Initiales à l'Identique 4.0.**

**Vous êtes autorisé à :**

**Partager** — copier, distribuer et communiquer le matériel par tous moyens et sous tous formats

**Adapter** — remixer, transformer et créer à partir du matériel

**Selon les conditions suivantes :**

**Attribution** — Vous devez créditer l'Œuvre, intégrer un lien vers la licence et indiquer si des modifications ont été effectuées à l'Œuvre. Vous devez indiquer ces informations par tous les moyens raisonnables, sans toutefois suggérer que l'Offrant vous soutient ou soutient la façon dont vous avez utilisé son Œuvre.

**Pas d'Utilisation Commerciale** — Vous n'êtes pas autorisé à faire un usage commercial de cette Œuvre, tout ou partie du matériel la composant.

**Partage dans les Mêmes Conditions** — Dans le cas où vous effectuez un remix, que vous transformez, ou créez à partir du matériel composant l'Œuvre originale, vous devez diffuser l'Œuvre modifiée dans les mêmes conditions, c'est à dire avec la même licence avec laquelle l'Œuvre originale a été diffusée.



**Education International  
Internationale de l'Éducation  
Internacional de la Educación  
Bildungsinternationale**

*Les points de vue, recommandations et conclusions de cette étude sont ceux de(s) l'auteur(s), sauf mention contraire explicite, et ne sont pas nécessairement approuvés par l'Internationale de l'Éducation. Toutes les précautions raisonnables ont été prises afin de vérifier les informations contenues dans cette publication. Cependant, le matériel publié est distribué sans garantie d'aucune sorte, expresse ou implicite. Ni l'Internationale de l'Éducation, ni aucune personne agissant en son nom ne peuvent être tenues pour responsable de l'utilisation qui pourrait être faite de l'information qui y est contenue.*



Internationale de l'Éducation

## A l'épreuve des faits:

L'édition 2018 du Rapport  
de la Banque Mondiale  
sur le développement  
dans le monde

... average teacher pay has fallen relative  
... professions. At the same time, the wage  
... in teaching has narrowed. High-ability  
... may be less attracted by a narrow pay  
... because it gives them little opportunity to  
... rewards from high performance.<sup>35</sup>  
... pay both to remunerate compet-  
... to provide returns to good performance—  
... through pay or indirectly through  
... may improve the quality of  
... teaching profession. But this is  
... not a quick fix, and even the best  
... system to maintain their

Better selection and retention policies will result  
in better teachers. More meritocratic hiring—say,  
based on a test instead of patronage—could improve  
student learning.<sup>35</sup> One proposal would be to intro-  
duce a teaching apprenticeship of three to five years,  
allowing systems to identify effective teachers.<sup>36</sup>  
The least effective teachers could then be transi-  
tioned out of the teaching force. In the United States,  
proposals to phase out the least effective teachers  
suggest that the gains to learners over time would  
be substantial: replacing the least effective 7–12  
percent of teachers could bridge the gap between  
U.S. student performance and that of Finland.<sup>37</sup> Esti-  
mates of teacher value added in other countries are

« patronage »  
no evidence  
no defini-  
of crit

## Envie de partager?

Scannez ce QR-Code  
et envoyez le lien via  
votre média social  
favori



Education International  
Internationale de l'Éducation  
Internacional de la Educación  
Bildungsinternationale

### Siège

5, bd du Roi Albert II  
1210 Bruxelles, Belgique  
+32 2 224 06 11  
[headoffice@ei-ie.org](mailto:headoffice@ei-ie.org)  
[www.ei-ie.org](http://www.ei-ie.org)  
[@eduaint](https://www.instagram.com/eduaint)



Ce travail est sous licence [Creative Commons  
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0  
International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).  
(CC BY-NC-SA 4.0)

Photo de couverture: Education International, 2018  
Portraits: Maggy Destrée

Publié par l'Internationale de l'Éducation – Avril 2018  
ISBN 978-92-95109-59-9 (PDF)