

La réalisation de la participation universelle à l'éducation dépendra fondamentalement de la qualité de l'éducation disponible.

Pourquoi se concentrer sur la qualité ?

Bien que certains des traités internationaux, en spécifiant la nécessité de dispenser une éducation aux droits de l'homme, à la santé génésique, au sport et aux questions de genre, aient abordé la qualité de l'éducation², ils n'ont généralement rien dit des performances qu'on pouvait et devait attendre des systèmes éducatifs quant à la réalisation de cet objectif. Cela est resté vrai jusqu'à une date aussi récente que 2000, lorsque l'engagement, figurant dans la Déclaration du millénaire, de réaliser l'EPU d'ici à 2015 a été énoncé directement et simplement sans faire explicitement référence à la qualité (voir encadré 1.1). Ainsi, en mettant l'accent sur l'accès universel, ces instruments se sont essentiellement focalisés sur les aspects quantitatifs de la politique d'éducation.

Pourtant, il semble très probable que la réalisation de la participation universelle à l'éducation dépendra fondamentalement de la qualité de l'éducation disponible. Par exemple,

la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves et la quantité de ce qu'ils apprennent peuvent avoir un impact crucial sur la durée de leur scolarité et sur leur assiduité à l'école. De plus, la décision des parents d'envoyer ou non leurs enfants à l'école a des chances de dépendre de l'opinion qu'ils se font de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage qui y sont dispensés – de la question de savoir si aller à l'école vaut le temps et le coût que cela implique pour leurs enfants et pour eux-mêmes. Les rôles instrumentaux de la scolarisation – aider les individus à atteindre leurs propres objectifs économiques, sociaux et culturels et aider la société à être mieux protégée, mieux servie par ses dirigeants et à être plus équitable sur des points importants – seront renforcés si l'éducation est de meilleure qualité³. La scolarisation aide les enfants à se développer sur les plans créatif et affectif et à acquérir les compétences, les valeurs et les attitudes nécessaires pour une citoyenneté responsable, active et productive. Le degré de réussite de l'éducation dans l'obtention de ces résultats est important pour ceux qui l'utilisent.

Encadré 1.1 Le Cadre d'action de Dakar et les Objectifs de développement du millénaire

■ Les objectifs de Dakar en matière d'EPT

1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects **la protection et l'éducation de la petite enfance**, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.
2. Faire en sorte que d'ici à 2015, tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un **enseignement primaire obligatoire et gratuit** de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.
3. Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de **compétences nécessaires dans la vie courante**.
4. Améliorer de 50 % le niveau d'**alphabétisation des adultes**, notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.
5. Éliminer les **disparités entre les sexes** dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005

et instaurer **l'égalité** dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.

6. Améliorer sous tous ses aspects la **qualité de l'éducation** dans un souci d'excellence, de façon à obtenir des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

■ Objectifs de développement du millénaire

Objectif 2. Assurer l'éducation primaire pour tous

Cible 3. D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires.

Objectif 3. Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes

Cible 4. Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible et à tous les niveaux d'enseignement en 2015 au plus tard.

1. On trouve ces réaffirmations dans les déclarations issues d'une série de conférences régionales des Nations Unies tenues au début des années 1960, dans les traités qui ont constitué la Charte internationale des droits de l'homme dans les années 1970, dans la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous adoptée à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous à Jomtien en 1990 et dans la Déclaration du millénaire et le Cadre d'action de Dakar adoptés en 2000 (pour des détails, voir UNESCO, 2003a, p. 24-29). Ces deux derniers textes ont réaffirmé l'engagement d'universaliser l'enseignement primaire et l'accès à celui-ci et ont fixé une échéance : 2015.

2. C'est le cas principalement de la Convention relative aux droits de l'enfant, qui est entrée en vigueur en 1990.

3. Cette catégorisation des aspects par lesquels l'éducation est utile aux individus et à la société est informée par la classification proposée par Drèze et Sen (2002, p. 38-40).

En conséquence, il devrait aussi être difficile aux analystes comme aux responsables de la formulation des politiques de ne pas prendre en compte sa qualité.

Plus fondamentalement, l'éducation est un ensemble de processus et de résultats qui sont *définis* qualitativement. La *quantité* des enfants qui apprennent est par définition une considération secondaire : se borner à remplir d'enfants des espaces appelés « écoles » ne répondrait même pas aux objectifs quantitatifs si aucune éducation réelle n'y était dispensée. Aussi le nombre d'années de scolarité est-il une mesure d'approximation, utile sur le plan pratique mais conceptuellement douteuse, des processus qui s'y déroulent et des résultats qui en découlent. En ce sens, on pourrait juger regrettable que les aspects quantitatifs de l'éducation aient mobilisé ces dernières années l'essentiel de l'attention des responsables de la formulation des politiques (et de beaucoup de spécialistes des sciences sociales privilégiant le quantitatif).

Il n'est donc pas étonnant que les deux plus récentes déclarations de conférences des Nations Unies centrées sur l'éducation aient donné quelque importance à sa dimension qualitative (encadré 1.2). La Déclaration de Jomtien en 1990 et surtout le Cadre d'action de Dakar en 2000 ont reconnu que la qualité de l'éducation est un déterminant primordial de la réalisation de l'éducation pour tous. Plus explicitement que les engagements antérieurs, le deuxième des six objectifs énoncés dans le Cadre d'action de Dakar engage les pays à assurer un enseignement primaire « de qualité » (encadré 1.1). De plus, le sixième objectif inclut l'engagement d'améliorer la qualité de l'éducation sous tous ses aspects de façon à obtenir pour tous de meilleurs résultats d'apprentissage, « notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante ».

En dépit du consensus de plus en plus général sur la nécessité d'offrir l'accès à une éducation « de qualité », on s'accorde bien moins sur le sens à donner dans la pratique à ce terme⁴. L'encadré 1.3 retrace l'évolution de la conception de la qualité de l'éducation à l'UNESCO. Cet effort de définition transcende les objectifs intrinsèques et instrumentaux de l'éducation mentionnés plus haut. Il cherche à identifier sans équivoque les attributs ou qualités importants de

Encadré 1.2 La qualité de l'éducation telle qu'elle a été définie à Jomtien et Dakar

En 1990, la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous a noté que la qualité de l'éducation, dans l'ensemble insuffisante, avait besoin d'être améliorée et a recommandé de rendre universel l'accès à l'éducation et d'en parfaire la pertinence. La Déclaration a aussi considéré la qualité comme une condition préalable de la réalisation de l'objectif fondamental de l'équité. Bien que la notion de qualité n'y ait pas été complètement développée, il a été reconnu que l'élargissement de l'accès ne suffirait pas en soi pour que l'éducation puisse contribuer pleinement au développement des individus et de la société. L'accent a en conséquence été mis sur le renforcement du développement cognitif des enfants par l'amélioration de la qualité de leur éducation.

Dix ans plus tard, le Cadre d'action de Dakar a déclaré que l'accès à une éducation de qualité était un droit de chaque enfant. Il a affirmé que la qualité était « au cœur de l'éducation » – un déterminant fondamental de la scolarisation, de la rétention et des acquis. Sa définition élargie de la qualité a énoncé les caractéristiques souhaitables des apprenants (des élèves sains et motivés), des processus (des enseignants compétents utilisant des pédagogies actives), des contenus (des programmes adaptés) et des systèmes (une bonne gouvernance et une allocation équitable des ressources). Bien que cette définition ait établi un programme d'action pour l'obtention d'une éducation de qualité, elle ne définissait pas l'importance relative des diverses dimensions considérées.

l'éducation qui sont les plus propres à garantir la réalisation effective de ces objectifs. On peut trouver des formulations similaires dans des documents produits par d'autres organisations internationales et dans la masse des écrits consacrés aux contenus et aux pratiques de l'éducation. Bien que les détails diffèrent, deux éléments clés caractérisent ces approches :

- en premier lieu, le développement cognitif est identifié comme un objectif explicite majeur de tous les systèmes éducatifs ; le degré de réussite des systèmes dans la réalisation de cet objectif est un indicateur de leur qualité. Si cet indicateur est relativement facile à mesurer – au moins à l'intérieur des différentes sociétés, sinon par la comparaison internationale –, il est beaucoup plus difficile de déterminer comment améliorer les résultats. En conséquence, si la qualité est définie en termes d'acquis cognitifs, les moyens d'obtenir une meilleure qualité ne sont ni évidents ni universels ;

- le second élément est le rôle de l'éducation pour ce qui est d'encourager le développement créatif et affectif des apprenants, de soutenir les objectifs de paix, de citoyenneté et de sécurité, de promouvoir l'égalité et de transmettre les

Il est regrettable que les aspects quantitatifs de l'éducation aient trop mobilisé l'attention des responsables de la formulation des politiques.

4. Adams (1993) recense une cinquantaine de définitions de ce terme.

Encadré 1.3 Évolution de la conceptualisation de la qualité à l'UNESCO

Une des premières prises de position de l'UNESCO sur la qualité de l'éducation figurait dans *Apprendre à être*, le rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation présidée par l'ancien ministre français Edgar Faure. La Commission a défini comme objectif fondamental du changement social l'élimination de l'inégalité et l'instauration d'une démocratie équitable. En conséquence, faisait-elle observer, « Il s'agit [...] de recréer l'objet et le contenu de l'éducation en tenant compte à la fois des nouveaux caractères de la société et des nouveaux caractères de la démocratie » (Faure *et al.*, 1972, p. xxvi). Les notions d'« éducation permanente » et de « pertinence », notait-elle, étaient particulièrement importantes. Le rapport mettait aussi fortement l'accent sur la science et la technologie. Améliorer la qualité de l'éducation, disait-il, exigerait des systèmes dans lesquels les principes du développement scientifique et de la modernisation pourraient être appris selon des modalités propres à respecter les contextes socioculturels des apprenants.

Plus de vingt ans plus tard est paru *L'éducation : un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par un autre homme d'État français, Jacques Delors. Cette commission a considéré l'éducation tout au long de la vie comme fondée sur quatre piliers :

- *apprendre à connaître* considère que les apprenants construisent leur propre savoir chaque jour, combinant éléments endogènes et éléments « externes » ;
- *apprendre à faire* est centré sur l'application pratique de ce qui est appris ;

- *apprendre à vivre ensemble* concerne les compétences indispensables pour une vie exempte de discrimination, dans laquelle tous ont des chances égales de développer leur propre individualité, leur famille et leur communauté ;
- *apprendre à être* met l'accent sur les compétences nécessaires pour que les individus mettent à profit tout leur potentiel.

Cette conceptualisation de l'éducation a offert une vue intégrée et globale de l'apprentissage, et donc de ce qui constitue la qualité de l'éducation (Delors *et al.*, 1996).

L'importance d'une éducation de qualité a été réaffirmée vigoureusement comme une priorité de l'UNESCO lors d'une table ronde ministérielle sur la qualité organisée à Paris en 2003.

L'UNESCO promeut l'accès à une éducation de qualité comme un droit humain et appuie une approche fondée sur les droits de toutes les activités d'éducation (Pigozzi, 2004). L'influence de cette approche sur l'apprentissage se fait ressentir à deux niveaux. Au niveau de l'apprenant, l'éducation doit chercher à déterminer, et prendre en compte, les connaissances déjà acquises par l'*apprenant*, valider les modes formels et informels, pratiquer la non-discrimination et offrir un environnement d'apprentissage sûr et propice ; au niveau du *système d'apprentissage*, une structure de soutien est requise pour mettre en œuvre les politiques, adopter des lois, répartir les ressources et mesurer les résultats d'apprentissage de manière à avoir le meilleur impact possible sur l'apprentissage pour tous.

valeurs culturelles universelles et locales aux générations futures. Nombre de ces objectifs sont définis et abordés de façons diverses dans le monde. En comparaison avec le développement cognitif, la mesure dans laquelle ces objectifs qualitatifs sont atteints et les moyens à employer pour les renforcer sont beaucoup plus difficiles à déterminer.

La qualité pour qui et pour quoi ? Droits, équité et pertinence

Bien que les opinions sur la qualité de l'éducation ne soient en rien unanimes, au niveau du débat international et de l'action internationale, trois principes tendent à être largement partagés. On peut les résumer comme suit : la nécessité d'une plus grande pertinence, la nécessité d'une plus grande équité

dans l'accès et les résultats et la nécessité d'un respect approprié des droits individuels. Pour une large part de la réflexion internationale, ces principes guident et informent les contenus et les processus de l'éducation, et ils représentent des objectifs sociaux plus généraux auxquels l'éducation doit elle-même contribuer.

Au sommet de ceux-ci figure la question des *droits*. Bien que, comme cela a déjà été indiqué, la législation internationale soit pour l'essentiel axée sur l'accès à l'éducation et qu'elle soit relativement muette au sujet de sa qualité, la Convention relative aux droits de l'enfant constitue une importante exception. On y trouve des engagements vigoureux et détaillés concernant les buts de l'éducation, et ces engagements ont à leur tour des implications pour le contenu et la qualité de l'éducation. L'encadré 1.4 résume les dispositions pertinentes.

Encadré 1.4 Les buts de l'éducation selon l'article 29 (1) de la Convention relative aux droits de l'enfant

1. Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

- | | | | |
|--|--|--|--|
| <p>a) favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités;</p> <p>b) inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales,</p> | <p>et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies;</p> <p>c) inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être</p> | <p>originaire et des civilisations différentes de la sienne;</p> <p>d) préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et</p> | <p>groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone;</p> <p>e) inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.</p> |
|--|--|--|--|

La Convention fait du développement éducatif de l'individu un but central. Elle indique que l'éducation doit permettre aux enfants de réaliser la plénitude de leur potentiel en termes de capacités cognitives, affectives et créatives. L'apprenant est au centre de l'expérience éducative, dans un contexte qui se caractérise aussi par le respect des autres et de l'environnement.

La Convention a d'importantes implications à la fois pour le contenu et pour le processus de l'éducation. Elle implique que l'expérience d'apprentissage doit être non pas simplement un moyen mais aussi une fin en soi, ayant une valeur intrinsèque. Elle suggère une approche de l'enseignement (et de l'élaboration des manuels et des matériels d'apprentissage) qui consacre l'idée d'une éducation centrée sur l'enfant, utilisant des processus pédagogiques qui promeuvent – ou au moins ne menacent pas – les droits de l'enfant. Les châtiments corporels sont considérés dans cette optique comme des violations flagrantes de ces droits. Certaines dimensions de cette « approche fondée sur les droits » sont en évidence dans la position adoptée par l'UNICEF (encadré 1.5).

D'autres instruments internationaux, tels le Pacte international relatif aux droits civils et politiques et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, traitent du principe d'équité en soulignant qu'il incombe aux gouvernements de faire en sorte que tous les enfants aient accès à une éducation de qualité acceptable. Le Costa Rica, le Brésil et les Philippines offrent trois exemples de pays qui ont adopté des dispositions constitutionnelles

Encadré 1.5 L'approche de la qualité à l'UNICEF

L'UNICEF met fortement l'accent sur ce qu'on pourrait appeler les dimensions souhaitables de la qualité, telles qu'identifiées dans le Cadre d'action de Dakar. Son document intitulé *Defining quality in education* définit cinq dimensions de la qualité – les apprenants, les environnements, les contenus, les processus et les résultats – fondées sur « les droits de toute la personne de l'enfant, et de tous les enfants, à la vie, à la protection, au développement et à la participation » (UNICEF, 2000). Comme les dimensions de la qualité identifiées par l'UNESCO (Pigozzi, 2004), celles qui ont été définies par l'UNICEF s'inspirent de la philosophie de la Convention relative aux droits de l'enfant.

garantissant qu'un pourcentage du budget est consacré à l'éducation, conformément au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. De telles garanties juridiques permettent aux parties prenantes de faire en sorte que les gouvernements aient à répondre de la réalisation progressive du droit à l'éducation ainsi que des aspects relatifs à sa qualité (Wilson, 2004).

Là où la législation relative aux droits de l'homme traite de l'éducation, son souci central est l'équité, l'objectif étant de promouvoir l'égalité dans les résultats d'apprentissage, l'accès et la rétention. Cette ambition reflète la conviction que tous les enfants peuvent acquérir des compétences cognitives de base pourvu qu'ils bénéficient d'un environnement d'apprentissage approprié. Le fait que beaucoup de ceux qui vont à l'école ne réussissent pas à acquérir ces compétences est dû en partie à une déficience de la qualité de l'éducation. Des analyses récentes confirment que la pauvreté, le fait d'habiter une zone rurale et l'inégalité

L'éducation doit permettre aux enfants de réaliser la plénitude de leur potentiel en termes de capacités cognitives, affectives et créatives.

La notion de pertinence a toujours été présente dans les débats sur la qualité de l'éducation.

entre les sexes sont les plus forts corrélats négatifs de l'assiduité et des performances scolaires (UNESCO, 2003a) et qu'une instruction médiocre est une source notable de cette inégalité. Qualité et équité sont inextricablement liées.

La notion de *pertinence* a toujours été présente dans les débats sur la qualité de l'éducation. Dans le passé, et particulièrement dans les pays en développement, les programmes d'enseignement importés ou hérités ont souvent été jugés insuffisamment sensibles au contexte local et aux caractéristiques socioculturelles des apprenants. La Convention relative aux droits de l'enfant met l'accent sur une approche de l'enseignement et de l'apprentissage centrée sur l'enfant⁵. Cela fait souligner l'importance de programmes d'enseignement qui répondent dans toute la mesure du possible aux besoins et aux priorités de l'apprenant, de sa famille et de sa communauté.

La pertinence est aussi une question qui relève de la politique nationale. Avec l'accélération de l'intégration économique mondiale, les gouvernements sont de plus en plus préoccupés par la question de savoir si leurs systèmes éducatifs produisent les compétences nécessaires pour assurer la croissance économique dans un environnement de plus en plus concurrentiel. L'accroissement de la mobilité suscite aussi des préoccupations quant à la question de savoir dans quelle mesure l'apprentissage, évalué en termes de qualifications, est transférable. Il en est résulté une intensification du suivi et de la

réglementation des systèmes éducatifs et une multiplication des évaluations transnationales de l'apprentissage à l'aide d'indicateurs comparatifs. Des critiques ont émis des mises en garde, faisant observer que pareilles études, du genre de celles qui sont évoquées dans les chapitres 2 et 3 du présent rapport, pourraient contribuer à la standardisation des compétences cognitives, informée par un ensemble de principes et de connaissances impliquant l'exclusion du facteur culturel. Des recherches récentes ont montré que même des compétences aussi fondamentales que la capacité de lire, d'écrire et de compter peuvent être conçues et enseignées de manières très diverses⁶ et courent donc le risque d'être représentées de façon inexacte par des évaluations ne tenant pas compte du contexte culturel.

Comme pour tous les aspects du développement, il faudrait maintenir un équilibre, s'agissant de garantir la pertinence de l'éducation par rapport aux réalités socioculturelles des apprenants, à leurs aspirations et au bien-être de la nation.

Les traditions en matière d'éducation et les notions de qualité qui leur sont associées⁷

Lorsqu'on se penche sur la qualité de l'éducation, il est bon de distinguer entre les résultats éducatifs et les processus qui y conduisent. Il se peut que ceux qui recherchent des résultats définis, particuliers, évaluent la qualité en ces termes, classant les établissements d'enseignement en fonction de la mesure dans laquelle leurs diplômés satisfont à des critères «absolus» comme les titres académiques, les prouesses sportives, les succès musicaux ou les comportements et les valeurs des élèves. Le critère de comparaison serait en quelque sorte figé et distinct des valeurs, des désirs et des opinions des apprenants eux-mêmes⁸. En revanche, les approches relativistes soulignent que ce sont les perceptions, les expériences et les besoins de ceux qui participent à l'expérience de l'apprentissage qui en déterminent principalement la qualité⁹. Pour utiliser une formulation inspirée du monde des affaires, l'«approche client» dans l'éducation met fortement l'accent sur le point de savoir si un programme atteint ses objectifs selon des

5. Comme il est reconnu au paragraphe 9 de l'appendice à l'article 29 de la Convention, «cet article repose sur la notion d'éducation centrée sur l'enfant, à savoir que l'objectif fondamental de l'éducation est le développement de la personnalité individuelle, des dons et des aptitudes de l'enfant, reconnaissant le fait que chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres. En conséquence, les programmes scolaires doivent être pleinement adaptés au milieu social, culturel, environnemental et économique de l'enfant [...]»

6. Voir la note 24.

7. Les «traditions» examinées ici impliquent différentes idées de ce qui constitue la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Si chacune diffère des autres par son idéologie, son épistémologie et sa division en disciplines, elles se demandent toutes quelles fins individuelles et sociales doit poursuivre l'éducation et comment conduire l'enseignement et l'apprentissage. Il est important de faire une distinction entre ces traditions et les pédagogies plus spécifiques examinées dans la suite du présent rapport. Alors qu'il est peu de pédagogies qui soient indifférentes aux valeurs, aucune ne se limite à une seule tradition. En outre, les systèmes éducatifs ne reflètent généralement pas un modèle unique d'éducation. En conséquence, le présent rapport envisagera les pédagogies d'un point de vue fonctionnel et non à partir des perspectives philosophiques qui les informent.

8. L'accent mis sur les caractéristiques absolues des produits des programmes d'éducation n'empêche pas d'adopter une approche du type «valeur ajoutée» qui prend en compte les différences d'aptitudes.

9. Certains auteurs font une distinction entre deux approches relativistes. La première, mettant l'accent sur la mesure dans laquelle un programme d'éducation répond à son objectif, pourrait être axée sur les processus organisationnels ; la seconde, mettant l'accent sur les besoins et les capacités des apprenants, serait très réactive vis-à-vis de «groupes clients» particuliers (Sallis, 1996, p. 15-17).

modalités qui reflètent les besoins de ceux qui l'utilisent. Ces différentes préoccupations ont de profondes racines et elles se reflètent dans les grandes traditions de la pensée sur l'éducation.

Les approches humanistes

Les idées selon lesquelles la nature humaine est fondamentalement bonne, le comportement humain est autonome (compte tenu des contraintes de l'hérédité et de l'environnement), chaque individu est unique, tous les êtres humains sont nés égaux et les inégalités qui surviennent ensuite sont le produit des circonstances, et la réalité de chaque personne est définie par elle-même, caractérisent un ensemble de philosophes humanistes libéraux, de Locke à Rousseau¹⁰. Ces principes, là où ils sont acceptés, sont d'une pertinence immédiate pour la pratique de l'éducation. Pour les humanistes, les apprenants sont au centre de la « fabrication du sens », ce qui implique une interprétation relativiste de la qualité. L'éducation, fortement influencée par les actes des apprenants, est jugée centrale pour le développement du potentiel de l'enfant¹¹.

La notion selon laquelle l'acquisition de connaissances et de compétences requiert la participation active de chaque apprenant est un maillon fondamental entre l'humanisme et la théorie constructiviste de l'apprentissage. Cette dernière a été fortement influencée par les travaux de John Dewey, qui a souligné comment les individus apprennent à construire leurs propres interprétations et à intégrer théorie et pratique comme base de l'action sociale¹². Piaget (1971) a lui aussi exercé une grande influence en préconisant un rôle plus « actif » et plus « participatif » des enfants dans leur apprentissage¹³. Plus récemment, le constructivisme social, qui considère l'apprentissage comme un processus intrinsèquement social – et donc interactif – a tendu à rendre obsolètes les approches constructivistes plus conventionnelles¹⁴. L'encadré 1.6 récapitule l'approche de la qualité de l'éducation dans la tradition humaniste.

Les approches behavioristes

La théorie behavioriste entraîne dans la direction opposée à celle de l'humanisme. Elle est fondée sur la manipulation du comportement par des stimuli spécifiques¹⁵.

Encadré 1.6 La qualité dans la tradition humaniste

- Les programmes d'enseignement standardisés, prescrits, définis ou contrôlés de l'extérieur sont bannis. Ils sont considérés comme nuisant aux possibilités, pour les apprenants, de construire leurs propres interprétations et, pour les programmes d'éducation, de rester à l'écoute des situations et des besoins individuels des apprenants.
- Le rôle de l'évaluation est de donner aux apprenants des informations et des avis sur la qualité de leur apprentissage individuel. Elle fait partie intégrante du processus d'apprentissage. L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs sont bienvenues en tant que moyens de favoriser une prise de conscience plus profonde de l'apprentissage.
- Le rôle de l'enseignant est davantage celui d'un facilitateur que celui d'un instructeur.
- Le constructivisme social, tout en acceptant ces principes, souligne que l'apprentissage est un processus de pratique sociale et non le résultat d'une intervention individuelle.

Le behaviorisme a exercé une influence notable sur la réforme de l'éducation durant la première moitié du xx^e siècle (Blackman, 1995). Ses principes essentiels étaient les suivants :

- les apprenants ne sont pas intrinsèquement motivés ou capables de construire leurs propres interprétations ;
- le comportement humain peut être prédit et contrôlé au moyen de récompenses et de punitions ;

10. Voir Russell (1961, p. 577-583) et Elias et Merriam (1980).

11. À ce propos, Rousseau estimait qu'il existait un processus de développement commun à tous les êtres humains. Il s'agissait, affirmait-il, d'un processus naturel dont le ressort comportemental essentiel était la curiosité. Partisan de la scolarisation universelle, Rousseau a conçu une méthode qui consistait à isoler les enfants de la société (par exemple dans une maison de campagne) et à les confronter à des environnements modifiés et à des problèmes à résoudre ou à surmonter. Une fois que les enfants atteignaient l'âge de raison (vers une douzaine d'années), ils étaient jugés capables de s'engager, en tant que « libres » individus, dans un processus permanent d'éducation (Rousseau, 1792).

12. Dewey (1916) considérait que les élèves créaient des connaissances dans la classe et transformaient leur identité par « un processus d'apprentissage passant par de nouveaux rôles » (Fenwick, 2001, p. 3).

13. Dans sa théorie de l'« épistémologie génétique », Piaget (1972) identifie des structures d'activité physique et mentale correspondant aux stades de développement de l'enfant. Au lieu de ne voir dans les nouveaux apprentissages que des prolongements des apprentissages antérieurs, Piaget affirme que les apprenants ont besoin d'être confrontés à un conflit entre ces apprentissages ; sinon, le savoir est statique et l'apprentissage ne peut intervenir.

14. Ces approches sont largement inspirées du pragmatisme de Dewey et de la « théorie du développement social » de Vygotsky (1978). Ce dernier avance que l'idée que l'apprentissage intervient d'abord par rapport aux autres, et n'est qu'ensuite internalisé par l'individu. C'est donc l'interaction sociale qui mène au développement cognitif et non l'inverse – comme le pensait Piaget.

15. À titre d'exemple de la théorie behavioriste « classique », considérons deux types de conditionnements – « répondant » et « opérant » (Skinner, 1968). Le premier se réfère à un processus dans lequel le sujet est conditionné pour répondre à un stimulus externe (par exemple le chien de Pavlov qui salive au son d'une cloche annonçant l'heure du repas). Le conditionnement opérant s'entend du renforcement de cette réponse par des systèmes de récompense/punition (consistant par exemple à nourrir le chien ou à le priver de nourriture) qui stimulent un nouvel apprentissage et/ou l'abandon d'un ancien comportement.

L'éducation tend à reproduire les structures et les inégalités de la société au sens large.

- la cognition est fondée sur le modelage du comportement ;
- les pédagogies déductives et didactiques, telles que les tâches graduées, l'apprentissage par cœur et la mémorisation, sont utiles¹⁶.

Bien que rares soient les spécialistes de l'éducation qui acceptent dans sa forme originelle la totalité de l'agenda behavioriste, on peut observer dans de nombreux pays des éléments des pratiques behavioristes dans les programmes de formation des enseignants, dans les programmes scolaires et dans les comportements effectifs des enseignants en classe¹⁷. Les formes d'instruction directes ou structurées, qui occupent une place importante dans le présent rapport, partagent un élément essentiel avec la tradition behavioriste : la conviction que les acquis d'apprentissage doivent être suivis et que la fréquence du retour d'information est cruciale pour motiver et guider l'apprenant. L'encadré 1.7 récapitule l'approche behavioriste de la qualité de l'éducation.

Les approches critiques

Au cours du dernier quart du XX^e siècle, plusieurs critiques importantes des préceptes de l'humanisme et du behaviorisme ont vu le jour. Les sociologues avaient déjà perçu la société comme un système d'éléments interdépendants, l'ordre et la stabilité étant maintenus par des valeurs partagées¹⁸. Vu que le rôle de l'éducation est de transmettre ces valeurs, la qualité, dans cette approche, serait mesurée à l'aune de l'efficacité des processus de transmission des

Encadré 1.7 La qualité dans la tradition behavioriste

- Les programmes d'enseignement standardisés, définis et contrôlés de l'extérieur, fondés sur des objectifs prescrits et définis indépendamment de l'apprenant sont recommandés.
- L'évaluation est considérée comme une mesure objective des comportements appris par rapport à des critères d'évaluation préétablis.
- Les tests et les examens sont considérés comme des aspects centraux de l'apprentissage et comme les principaux moyens de planifier et de mettre en œuvre les récompenses et les punitions.
- L'enseignant dirige l'apprentissage, en sa qualité d'expert qui contrôle les stimuli et les réponses.

valeurs. Dans la dernière partie du XX^e siècle, les critiques ont commencé à tenir ces processus pour hautement politiques. Certaines approches néo-marxistes ont caractérisé l'éducation dans les sociétés capitalistes comme le principal mécanisme de légitimation et de reproduction de l'inégalité sociale¹⁹. D'autres, appartenant au mouvement de la « nouvelle sociologie de l'éducation » des années 1970 et 1980, ont centré leurs critiques sur le rôle du programme d'enseignement comme moyen de transmettre pouvoir et savoir²⁰. Un groupe distinct d'auteurs critiques, défendant l'idée de société « sans école », a appelé à l'abandon de la scolarisation en faveur de formes d'éducation formelle plus communautaires²¹. Les autres critiques des approches orthodoxes comprenaient diverses vues postmodernistes et féministes²².

Si les approches critiques englobent un large éventail de philosophies, elles partagent la même préoccupation à l'idée que l'éducation tend à reproduire les structures et les inégalités de la société au sens large. Bien que beaucoup adhèrent au principe fondateur de l'humanisme selon lequel le développement humain est la finalité ultime de la pensée et de l'action, elles mettent en question la conviction que l'universalisation de l'enseignement aboutira automatiquement au développement égal du potentiel de tous les apprenants. En réaction contre cette attitude, les tenants d'une « pédagogie émancipatrice » ont suggéré que les « intellectuels

16. Ces notions ont donné naissance à l'école « objective » de l'éducation, qui s'est manifestée initialement dans les tentatives de Bobbitt (1918) pour appliquer aux programmes scolaires les concepts de l'expert en gestion F. W. Taylor. Parmi les autres approches méritant d'être mentionnées, on peut citer les *Principles of curriculum and instruction* (1949) de Tyler et la taxonomie de Bloom (1956) qui ont défini des objectifs éducatifs sur la base desquels des tests très sensibles ont pu être mis au point.

17. Jarvis (1983, p. 61) estime que même des pratiques apparemment « innocentes » comme celle consistant à « féliciter un élève réticent d'avoir participé à une discussion de groupe » ont leur origine dans le conditionnement opérant de Skinner.

18. Ces sociologues comprenaient les fonctionnalistes (par exemple Parsons, 1959) et certains structuralistes (par exemple Durkheim, 1972).

19. Notamment Bourdieu et Passeron (1964), Bowles et Gintis (1976), Apple (1978), Spring (1972) et Michéa (1999).

20. Notamment Young (1971), Keddie (1971) et Bourdieu (1977).

21. Notamment Illich (1971).

22. Les termes « postmodernisme » et « poststructuralisme » sont souvent employés de manière interchangeable. Leur thème commun est que le pouvoir et le savoir résident dans le discours et non dans les structures. Foucault (1977) soutient que le pouvoir et les rapports de pouvoir créent les conditions de la production du savoir. Cela se reflète en profondeur dans les programmes d'enseignement.

Encadré 1.8 La qualité dans la tradition critique

Les théoriciens critiques mettent l'accent sur les inégalités d'accès et de résultats dans l'éducation, ainsi que sur le rôle de l'éducation pour ce qui est de légitimer et de reproduire les structures sociales par la transmission d'un certain type de savoir qui sert les intérêts de certains groupes sociaux. En conséquence, ces sociologues et ces pédagogues critiques tendent à considérer comme synonymes de qualité :

- une éducation qui suscite le changement social ;
- un programme d'enseignement et des méthodes pédagogiques qui encouragent l'analyse critique des relations sociales de pouvoir et des modes de production et de transmission des connaissances formelles ;
- une participation active des apprenants à la conception de leur propre expérience d'apprentissage.

critiques» s'emploient à autonomiser les élèves marginalisés, en les aidant à analyser leur expérience, et à remédier aux inégalités et aux injustices sociales. La pédagogie critique, selon cette opinion, est émancipatrice en ce qu'elle laisse les élèves trouver leur propre voix (Freire, 1985), les affranchit des besoins définis de l'extérieur (Giroux, 1993) et les aide à explorer d'autres façons de penser qui peuvent avoir été occultées par les normes dominantes (McLaren, 1994). L'encadré 1.8 esquisse les caractéristiques clés des approches critiques concernant la qualité de l'éducation.

Les approches autochtones

Des efforts importants pour produire des idées différentes de l'éducation sont enracinés dans les réalités des pays à faible revenu et ont souvent vu le jour sous la forme de défis aux séquelles du colonialisme. Parmi les exemples les plus notables figurent les approches de Mohandas Gandhi et de Julius Nyerere, qui ont tous deux proposé des systèmes éducatifs nouveaux et différents, soucieux de pertinence culturelle et mettant l'accent sur l'autosuffisance, l'équité et l'emploi rural²³.

Ces approches autochtones contestaient les connaissances, images, idées, valeurs et croyances « importées » que reflétaient la plupart des programmes d'enseignement. Un exemple positif des autres possibilités offertes sur le plan des programmes est fourni par les mathématiques. Les « ethnomathématiciens » affirment que les mathématiques « standard » ne sont ni neutres ni objectives, mais culturellement biaisées, et qu'il existe d'autres formes qui ont des implications pour l'enseignement et l'apprentissage²⁴. L'encadré 1.9 présente quelques traits importants qui sont communs aux approches autochtones.

Encadré 1.9 La qualité dans les approches autochtones

Contestant les idées dominantes des pays du Nord concernant la qualité de l'éducation, les approches autochtones réaffirment l'importance de la pertinence de l'éducation par rapport aux caractéristiques socioculturelles du pays et de l'apprenant.

Ces approches sont sous-tendues par les principes suivants :

- les approches dominantes importées d'Europe ne sont pas forcément pertinentes dans des situations sociales et économiques très différentes ;
- assurer la pertinence implique que l'on conçoive localement le contenu des programmes d'enseignement, les pédagogies et l'évaluation ;
- tous les apprenants ont accès à d'abondantes sources de savoirs antérieurs, accumulés à travers diverses expériences, dans lesquelles les éducateurs devraient puiser et qu'ils devraient enrichir ;
- les apprenants doivent jouer un rôle dans la définition de leur propre programme d'enseignement ;
- l'apprentissage doit s'étendre au-delà des limites de la salle de classe/de l'école au moyen d'activités d'apprentissage non formelles et d'apprentissage tout au long de la vie.

23. Aussi bien Gandhi que Nyerere ont intégré l'enseignement de compétences professionnelles simples dans les programmes scolaires formels. Nyerere (1968) a conçu une vision de « l'éducation au service de l'autosuffisance » pour la République-Unie de Tanzanie. Sa vision reposait sur plusieurs buts éducatifs essentiels : préserver et transmettre les valeurs traditionnelles, promouvoir l'autosuffisance aux niveaux national et local, favoriser la coopération et promouvoir l'égalité. En Afrique australe, la notion d'*ubuntu*, avec ses connotations communautaires, informe une autre vision de l'éducation, embrassant la nature sociale de l'être humain et non pas seulement le développement individuel (Tutu, 2000).

24. Les exemples de cette approche, tels qu'identifiés par Gerdes (2001), comprennent :

- les sociomathématiques africaines. Zaslavsky (1973, p. 7) examine « les applications des mathématiques dans la vie des Africains et, inversement, l'influence des institutions africaines sur l'évolution de leurs mathématiques » ;
- les mathématiques dans l'environnement socioculturel [africain]. Touré (1984, p. 1-2) appelle l'attention sur les mathématiques des jeux africains en Côte d'Ivoire et suggère d'intégrer dans les programmes d'enseignement des mathématiques les objets artisanaux appartenant à l'environnement socioculturel des apprenants.

Les approches de l'éducation des adultes

L'éducation des adultes est fréquemment passée sous silence dans les débats sur la qualité de l'éducation, mais elle a sa part d'approches behavioristes, humanistes et critiques (voir encadré 1.10). Certains auteurs, liés à l'humanisme et au constructivisme, mettent l'accent sur l'expérience des adultes, considérée comme une ressource centrale de l'apprentissage²⁵. D'autres conçoivent l'éducation des adultes comme un élément essentiel de la transformation socioculturelle, politique et historique²⁶. Cette dernière conception est surtout associée, on le sait, aux programmes d'alphabétisation et aux travaux du théoricien radical Paulo Freire, pour qui l'éducation est un mécanisme d'une extrême importance pour susciter la conscience politique²⁷. Il exhorte les éducateurs des adultes non seulement à pousser les apprenants au dialogue afin d'explicitier les expériences d'oppression, mais aussi à les aider, en « posant les problèmes » et, par la « conscientisation », à réaliser combien ils ont eux-mêmes été influencés par les forces répressives de la société.

Encadré 1.10 La qualité dans les approches de l'éducation des adultes

Dans la tradition de l'éducation des adultes, la qualité affirme l'importance de l'expérience et de la réflexion critique dans l'apprentissage. Les théoriciens radicaux perçoivent les apprenants comme socialement situés, avec le potentiel voulu pour utiliser leur expérience et leur apprentissage comme fondement de l'action sociale et du changement social.

25. Knowles (1980) fait de l'expérience un des cinq principes de la théorie de l'apprentissage des adultes, dans laquelle la réflexion des individus est un élément central du processus éducatif. Le cycle de l'apprentissage conçu par Kolb (1984) fait aussi de l'« expérience concrète » le point de départ de l'apprentissage, fondé sur la réflexion.

26. Pour une vue d'ensemble des paradigmes de l'apprentissage des adultes, voir IUE (2004).

27. Dans son ouvrage le plus influent, *Pédagogie des opprimés*, Freire caractérise l'éducation normalement dispensée aux pauvres comme une éducation fondée sur une conception « bancaire », d'une qualité inférieure et sans rapport avec les besoins des apprenants. Il fait valoir que les pratiques éducatives qui excluent les interprétations différentes d'une réalité donnée renforcent le pouvoir de l'enseignant et encouragent une analyse non critique de la part des élèves. Freire considère l'action de l'apprenant et son expérience antérieure comme des éléments centraux du processus d'apprentissage, soutenant que l'apprenant doit assumer sa « pleine responsabilité en tant qu'acteur possesseur de savoir et non receveur du discours de l'enseignant » (Freire, 1985, p. 47-48). Cette perspective activiste a attiré l'attention sur les changements politiques et réformes de plus grande envergure nécessaires pour améliorer la qualité de l'éducation. Parmi les approches les plus nouvelles, on trouve celles d'Usher et Edwards (1994), qui intègrent les perspectives poststructuralistes et postmodernistes dans la réflexion sur l'éducation et l'apprentissage des adultes, et de Fenwick (2001), qui s'inspire de l'apprentissage par l'expérience de manière novatrice.

Un cadre pour comprendre, suivre et améliorer la qualité de l'éducation

Étant donné la diversité des façons de comprendre et d'interpréter la qualité mise en évidence dans les différentes traditions évoquées ci-dessus, la définition de la qualité et la conception d'approches de son suivi et de son amélioration requièrent un dialogue destiné à obtenir :

- un large accord sur les buts et les objectifs de l'éducation ;
- un cadre pour l'analyse de la qualité qui permette de spécifier ses différentes dimensions ;
- une approche de la mesure qui permette d'identifier et d'évaluer les variables importantes ;
- un cadre pour l'amélioration qui couvre l'ensemble des éléments interdépendants du système éducatif et permette de déterminer les possibilités de changement et de réforme.

Comme il a été indiqué dans les sections précédentes du présent chapitre, le développement cognitif et l'accumulation de valeurs, d'attitudes et de compétences particulières sont des objectifs importants des systèmes éducatifs dans la plupart des sociétés. Leur contenu peut varier mais leur structure générale est similaire dans le monde entier. Cela peut donner à penser qu'en un sens, la clé de l'amélioration de la qualité de l'éducation – de ce qu'il faut faire pour aider les systèmes éducatifs à mieux atteindre ces objectifs – pourrait également être universelle. Ces dernières années, beaucoup de recherches ont été consacrées à cette question. Cependant, comme le montre le chapitre 2, le nombre des facteurs qui peuvent avoir un effet sur les résultats éducatifs est tel qu'il n'est pas facile d'identifier des relations simples entre les conditions de l'éducation et ses produits.

Il est néanmoins utile de commencer par réfléchir aux principaux éléments des systèmes éducatifs et à leur interaction. À cet effet, nous pourrions caractériser comme suit les dimensions centrales qui influent sur les processus fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage :

- la dimension des caractéristiques des apprenants ;
- la dimension contextuelle ;
- la dimension des apports facilitateurs ;
- la dimension de l'enseignement et de l'apprentissage ;
- la dimension des résultats.

La figure 1.1 illustre ces dimensions et leurs relations, et les sous-sections qui suivent traitent de leurs caractéristiques et de leurs interactions.

peuvent comprendre le milieu socio-économique, la santé, le lieu de résidence, la culture et la religion, ainsi que l'étendue et la nature des apprentissages antérieurs. Il est nécessaire de prendre en compte les inégalités susceptibles d'exister entre les élèves du fait du genre, du handicap, de la race et de l'appartenance ethnique, du VIH/sida et des situations d'urgence. Ces différences touchant les caractéristiques des apprenants exigent souvent des réponses spécifiques si l'on veut améliorer la qualité.

Caractéristiques des apprenants

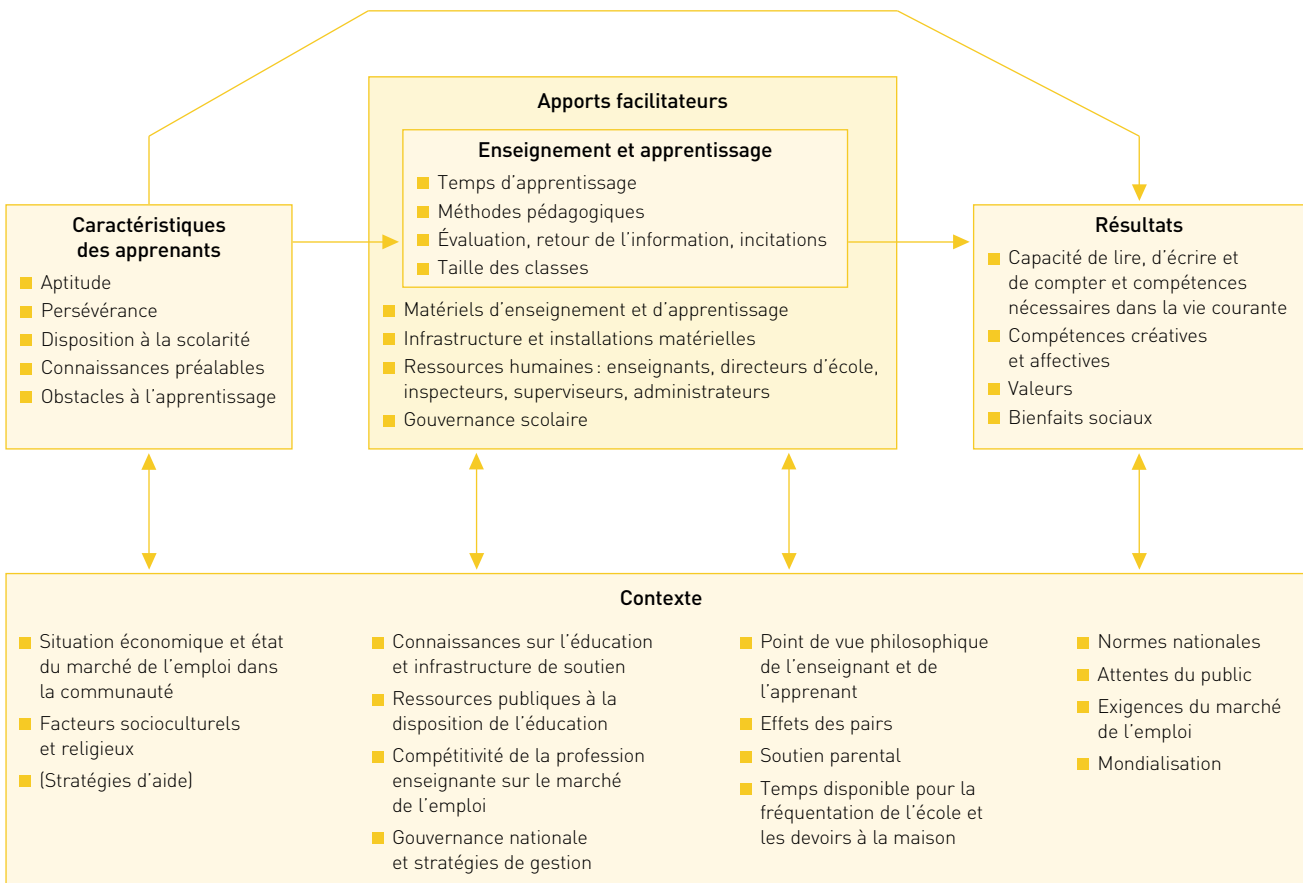
La façon dont les gens apprennent et la vitesse avec laquelle ils apprennent sont fortement influencées par leurs capacités et leur expérience. Les évaluations de la qualité des produits de l'éducation qui ne tiennent pas compte des différences initiales entre les apprenants risquent d'induire en erreur. Les caractéristiques déterminantes importantes

Contexte

Les liens entre éducation et société sont étroits et chacune influence l'autre. L'éducation peut aider à changer la société en améliorant et renforçant les compétences, les valeurs, la communication, la mobilité (liée aux occasions personnelles et à la prospérité), la prospérité et la liberté des individus. À court terme, cependant, l'éducation reflète d'ordinaire assez

Les liens entre éducation et société sont étroits et chacune influence l'autre.

Figure 1.1: Un cadre pour comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation



Il est évident que des écoles sans enseignants, sans manuels ou sans matériels d'apprentissage ne sont pas en mesure de bien faire leur travail.

fidèlement la société : les valeurs et attitudes qui l'informent sont celles de la société dans son ensemble. Tout aussi importante est la question de savoir si l'éducation est dispensée dans le contexte d'une société prospère ou dans celui d'une pauvreté générale ; dans ce dernier cas, les possibilités d'accroître les ressources consacrées à l'éducation risquent d'être réduites.

Plus directement, les politiques nationales d'éducation constituent aussi un contexte déterminant. Par exemple, les objectifs et les normes, les programmes d'enseignement et les politiques relatives aux enseignants créent les conditions dans lesquelles l'éducation est mise en œuvre. Ces aspects contextuels peuvent exercer une grande influence sur la qualité de l'éducation. Les stratégies internationales en matière d'aide jouent également un rôle majeur dans la plupart des pays en développement.

Apports facilitateurs

Toutes choses égales par ailleurs, la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage a des chances d'être fortement influencée par les ressources disponibles pour soutenir le processus et par les modes de gestion de ces ressources. Il est évident que des écoles sans enseignants, sans manuels ou sans matériels d'apprentissage ne sont pas en mesure de bien faire leur travail. En ce sens, les ressources sont importantes du point de vue de la qualité de l'éducation – bien qu'on n'ait pas encore déterminé comment et dans quelle mesure. Les apports sont *facilitateurs* en ce qu'ils sont à la base des processus d'enseignement et d'apprentissage et leur sont intimement liés, ce qui, en outre, a une incidence sur la diversité et le type des apports utilisés et sur l'efficacité de leur utilisation. Les principales variables concernant les apports sont les ressources matérielles et humaines, la gouvernance de ces ressources constituant une dimension supplémentaire importante :

- les ressources matérielles, fournies à la fois par les gouvernements et les ménages, comprennent les manuels et autres matériels d'apprentissage, ainsi que les salles de classe, bibliothèques, installations scolaires et autres infrastructures ;

- les ressources humaines comprennent les gestionnaires, les administrateurs, les autres catégories de personnel de soutien, les superviseurs, les inspecteurs et, surtout, les enseignants. Comme les apprenants, les enseignants jouent un rôle crucial dans le processus éducatif ; ils sont à la fois influencés par le contexte général dans lequel se déroule ce processus et déterminants pour que celui-ci donne des résultats satisfaisants. À cet égard, des indicateurs d'approximation utiles sont le rapport élèves/enseignant, la rémunération moyenne des enseignants et la proportion des dépenses d'éducation allouée à divers postes. Les ressources, tant matérielles qu'humaines, sont souvent mesurées par des indicateurs des dépenses, dont la dépense publique courante par élève et la part du PIB consacrée à l'éducation ;

- l'apport facilitateur constitué par la gouvernance au niveau de l'école concerne les modalités selon lesquelles l'école est organisée et gérée. Parmi les facteurs susceptibles d'avoir un impact indirect important sur l'enseignement et l'apprentissage, on peut mentionner un fort leadership, un environnement scolaire sûr et accueillant, une bonne participation de la communauté et les incitations à obtenir de bons résultats.

Enseignement et apprentissage

Comme l'indique la figure 1.1, le processus d'enseignement et d'apprentissage est intimement lié au système de soutien constitué par les apports et aux autres facteurs contextuels. L'enseignement/apprentissage est la scène majeure du développement et du changement de l'être humain. C'est là que se fait sentir l'impact des programmes d'enseignement, que les méthodes pédagogiques fonctionnent ou non, que les apprenants sont motivés à participer et à apprendre comment apprendre. Si les apports facilitateurs indirects évoqués ci-dessus sont étroitement liés à cette dimension, les processus effectifs d'enseignement et d'apprentissage tels qu'ils interviennent dans la salle de classe comprennent le temps passé par les élèves à apprendre, les méthodes d'évaluation employées pour suivre les progrès des élèves, les styles d'enseignement, la langue d'instruction et les stratégies d'organisation de la classe.

Résultats

Les résultats de l'éducation doivent être évalués par rapport à ses objectifs convenus. Le moyen le plus aisé de les exprimer est d'utiliser les acquis académiques (parfois sous la forme de notations de tests, mais plus généralement et plus populairement sous la forme de résultats à des examens), bien qu'aient aussi été conçus des moyens d'évaluer le développement créatif et affectif ainsi que les changements affectant les valeurs, attitudes et comportements. Il est possible d'utiliser d'autres mesures d'approximation des acquis d'apprentissage et des gains sociaux ou économiques d'ordre plus général, par exemple la réussite sur le marché de l'emploi. Il est utile de distinguer entre les acquis, la réussite scolaire et les autres mesures des résultats, qui peuvent inclure les bienfaits de l'éducation au sens large.

Utilisation du cadre

Ce cadre à cinq dimensions offre un moyen d'organiser et de comprendre les différentes variables de la qualité de l'éducation. Il est complet en ce que la qualité de l'éducation est comprise comme englobant l'accès, les processus d'enseignement et d'apprentissage et les résultats, selon des modalités qui sont influencées à la fois par le contexte et par la diversité et la qualité des apports disponibles. Il faut garder à l'esprit que l'accord sur les objectifs et les buts de l'éducation servira de cadre à tout débat sur la qualité, et qu'il inclut les questions morales, politiques et épistémologiques qui sont fréquemment invisibles ou passées sous silence.

Bien que ce cadre ne soit nullement le seul qui soit disponible ou possible, il offre une structure générale utilisable à la double fin de suivre la qualité de l'éducation et d'analyser les choix que font les politiques en vue de l'améliorer. Dans les chapitres 2 et 3 du présent rapport, les déterminants de l'éducation sont analysés en fonction de la mesure dans laquelle les variables afférentes à différentes dimensions débouchent sur de meilleurs résultats d'apprentissage (mesurés essentiellement en termes d'acquis cognitifs). Le chapitre 4 adapte et modifie le cadre en vue de faciliter un examen plus holistique des stratégies visant à améliorer la qualité de l'éducation. Il est axé sur la dimension centrale de l'enseignement et de l'apprentissage de la figure 1.1, qui place l'apprenant au cœur du processus.

La structure du Rapport

L'objet principal du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* est de suivre les changements intervenus dans l'éducation autour du monde à la lumière des objectifs de Dakar. Comme dans les rapports précédents, une grande attention est accordée (particulièrement dans le chapitre 3) à l'analyse des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs, essentiellement en termes quantitatifs. En prenant pour thème la qualité de l'éducation, et en centrant ainsi l'attention sur les progrès et perspectives de réalisation du sixième objectif de Dakar, le Rapport a déjà illustré l'importance de la qualité de l'éducation pour l'EPT et traité de la question des moyens de la définir et de la suivre (chapitre 1). Il se propose maintenant d'identifier les facteurs qui ont une incidence particulière sur la qualité de l'éducation (chapitre 2) ainsi que les stratégies d'amélioration susceptibles d'être adoptées, en particulier par les pays en développement²⁸ (chapitre 4), et de déterminer comment la communauté internationale tient ses engagements relatifs à l'EPT (chapitre 5). ■

L'accord sur les objectifs et les buts de l'éducation inclut les questions morales, politiques et épistémologiques qui sont fréquemment invisibles ou passées sous silence.

28. Dans tout le Rapport, il faut généralement entendre par « pays » les « pays et territoires ».