

34360

# Élargir les possibilités et développer les compétences des jeunes

Un nouveau programme  
pour l'enseignement secondaire

Traduit de l'anglais (États-Unis)  
par Michel Buttiens, trad.a.,  
Marie Françoise Lalande et Marie-José Raymond



LA BANQUE MONDIALE

LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ LAVAL

© 2005 Banque internationale pour la reconstruction  
et le développement/Banque mondiale  
1818 H Street NW  
Washington DC 20433  
Téléphone: 202-473-1000  
Internet: [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)  
Courriel: [feedback@worldbank.org](mailto:feedback@worldbank.org)

Tous droits réservés

1 2 3 4 08 07 06 05

Les résultats, interprétations et conclusions figurant dans les présentes sont celle des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les opinions des Administrateurs de la Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale ou des gouvernements qu'ils représentent.

La Banque mondiale ne garantit pas l'exactitude des données que renferme cet ouvrage. Il ne faut déduire des limites, couleurs, dénominations et autres renseignements apparaissant sur toute carte présentée dans cet ouvrage aucun jugement de la part de la Banque mondiale concernant le statut juridique d'un territoire ni la reconnaissance ou l'acceptation de ces limites.

### **Droits et autorisations**

Le contenu de cette publication est protégé par des droits d'auteur. La copie et (ou) la transmission de certaines parties ou de l'intégralité de cet ouvrage sans autorisation peut constituer une violation de lois en vigueur. La Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale encourage la diffusion de ses travaux et octroie en général rapidement l'autorisation de reproduire des extraits de ses ouvrages.

Pour obtenir l'autorisation de photocopier ou de réimprimer tout extrait de cet ouvrage, prière d'adresser une demande écrite avec l'information complète nécessaire au Copyright Clearance Center Inc., 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923, États-Unis; no de téléphone: 978-750-8400; no de télécopieur: 978-750-4470; Internet: [www.copyright.com](http://www.copyright.com).

Toute autre demande relative à des droits et licences, y compris des droits subsidiaires, doit être adressée au Office of Publisher, The World Bank, 1818 H Street NW, Washington DC 20433, États-Unis; no de télécopieur: 202-522-2422; Internet: [pubrights@worldbank.org](mailto:pubrights@worldbank.org).

**ISBN 978-2-7637-8416-8**

---

---

# Table des matières

Liste des encadrés.....	VIII
Liste des figures .....	IX
Liste des tableaux.....	XI
Avant-propos .....	XIII
Remerciements.....	XVI
Synthèse .....	XVIII
Abréviations, acronymes et notes concernant les données.....	XXX
<b>1. L'enseignement secondaire: du maillon faible à la pierre angulaire ...</b>	<b>1</b>
Historique .....	1
Le modèle états-unien de développement de l'enseignement secondaire .....	3
Les modèles européens de développement de l'enseignement secondaire .....	4
Les modèles asiatiques de développement de l'enseignement secondaire .....	5
Définition et structures organisationnelles de l'enseignement secondaire.....	6
Les particularités de l'enseignement secondaire.....	8
La durée des études .....	10
La transition de l'école au monde du travail .....	14
Le paradoxe politique de l'enseignement secondaire .....	17
Conclusion.....	18
Notes.....	18

<b>2. L'importance d'investir dans l'enseignement secondaire.....</b>	<b>19</b>
Les avantages directs et les effets externes .....	19
La contribution à la croissance et à la diminution de la pauvreté ...	19
La contribution à l'amélioration de la santé, de l'égalité des sexes et des conditions de vie .....	24
La contribution à l'atteinte de la démocratie.....	27
La contribution à l'enseignement primaire et supérieur .....	28
L'explosion de la demande pour un enseignement secondaire de qualité .....	31
La demande de travailleurs plus instruits .....	32
La demande d'une plus grande pertinence et d'une qualité améliorée.....	33
Les effets et les effets secondaires du développement de l'enseignement secondaire .....	39
Conclusion.....	42
Notes.....	43
<b>3. Les deux grands défis de l'enseignement secondaire : élargir l'accès et améliorer la qualité et la pertinence .....</b>	<b>44</b>
De l'élitisme à l'universalité :élargir l'accès à l'enseignement secondaire.....	45
Les considérations relatives à l'équité .....	47
Les disparités régionales et nationales.....	51
Les interventions du côté de la demande .....	52
De faibles taux de maintien aux études et de réussite en enseignement secondaire.....	52
L'intégration des adultes dans le système d'enseignement secondaire.....	56
La scolarisation au secondaire .....	58
Un faible degré de qualité et de pertinence .....	64
Conclusion.....	71
Note .....	71
<b>4. Défis similaires, réalités différentes .....</b>	<b>73</b>
Un mode de classification des pays .....	74
L'application du modèle de Porter à l'enseignement secondaire .....	80
Conclusion.....	85
Notes.....	86

<b>5. Faire face aux deux grands défis : le programme de cours et l'évaluation</b> .....	<b>87</b>
Les programmes de cours – les souhaits et la mise en œuvre.....	88
L'insoutenable manque de pertinence du programme de cours des écoles secondaires .....	88
La formation de capital métacognitif et de capital créatif .....	91
Créer du capital social, éviter les conflits sociaux et apprendre à vivre ensemble .....	94
La frontière mouvante et fuyante entre les programmes généraux et professionnels.....	95
La dialectique de l'enseignement secondaire général et professionnel.....	98
Grandeur et misères des matières du programme : la politique du savoir et sa valeur marchande .....	100
Résumé : les tendances de la réforme des programmes d'enseignement secondaire.....	104
Mesurer ce que les élèves apprennent et maîtrisent .....	107
Les examens nationaux : moyen d'accès à l'enseignement secondaire et manière d'en sortir.....	107
Enjeux élevés et les fonctions d'indicateur et de filtre des examens.....	108
La nouvelle vague des études comparatives internationales de la réussite des élèves .....	109
Les évaluations nationales de la réussite des élèves.....	113
Résumé : évaluation à l'échelle locale, examen à l'échelle nationale et comparaison à l'échelle mondiale.....	116
Note .....	117
<b>6. Faire face aux deux grands défis : les enseignants, l'enseignement et la technologie</b> .....	<b>118</b>
Les enseignants des écoles secondaires : pénuries, identité professionnelle et formation.....	119
Dans quelle mesure l'investissement dans la formation initiale des enseignants au secondaire vaut-elle le coup? .....	121
Harmoniser les aptitudes en enseignement et les compétences clés nécessaires aux finissants des études secondaires .....	123
L'enseignement et l'apprentissage à l'aide des technologies .....	127
L'utilisation des TIC dans la formation à distance en vue d'élargir les lieux d'apprentissage.....	128

L'utilisation des ordinateurs et d'Internet pour améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement .....	135
Potentiel et espérances .....	135
Les défis et les risques .....	139
Conclusion : les options en vue d'un changement .....	139
Conception et planification du programme .....	140
Organisation .....	140
Dimension technique .....	141
Notes.....	141
<b>7. Le financement de l'enseignement secondaire .....</b>	<b>142</b>
L'ampleur fiscale des tendances dans le développement de l'enseignement secondaire.....	145
Les approches en vue d'améliorer le financement de l'enseignement secondaire .....	148
De simples balises pour déterminer le bien-fondé de l'investissement dans l'enseignement secondaire.....	154
Les options de financement privé ou communautaire .....	164
Les droits de scolarité ou la récupération des coûts.....	168
Les méthodes de financement préétablies .....	170
Les avantages des méthodes de financement préétablies .....	177
Les inconvénients des méthodes de financement préétablies.....	178
Les questions de gouvernance .....	179
Les questions de risques moraux .....	180
Les questions d'approvisionnement .....	180
Les tensions entre les méthodes de financement préétablies et les autres mandats.....	181
Les méthodes de financement préétablies appliquées aux écoles secondaires .....	181
Conclusion.....	183
Notes.....	183
<b>8. La gouvernance en enseignement secondaire :</b>	
<b>gérer le développement et l'amélioration de la qualité .....</b>	<b>190</b>
Orienter l'enseignement secondaire .....	191
Les relations entre le centre et les localités .....	196
Les règlements exerçant une influence sur l'accès et les décisions parentales.....	207
Gérer les tensions entre les plans politique et professionnel et le centre et les localités .....	213

Les difficultés organisationnelles de la gestion des écoles secondaires .....	215
Les principes organisationnels traditionnels des écoles secondaires .....	215
Les éléments clés d'écoles secondaires efficaces.....	216
L'évolution du rôle des directeurs .....	223
Faire participer les parents et les collectivités .....	229
Conclusion.....	231
Notes.....	233
<b>Épilogue : Repenser l'enseignement secondaire .....</b>	<b>234</b>
Cela revient-il à <i>poursuivre dans la même veine</i> ? L'argumentation en faveur d'une transformation des politiques et pratiques relatives à l'enseignement secondaire.....	235
Politiques en matière d'enseignement secondaire : anciens compromis et solutions nouvelles.....	237
La dimension politique de l'évolution de l'enseignement secondaire.....	240
Note .....	243
<b>Annexes</b>	
A Structure des systèmes d'éducation et scolarité obligatoire.....	244
B Niveau de scolarité selon la catégorie de revenu et le genre dans une sélection de pays, à diverses années .....	250
C Niveau de scolarisation selon la catégorie de revenu et le sexe, dans une sélection de pays .....	254
D Pyramides de l'instruction dans une sélection de pays .....	256
E Taux bruts de scolarisation et niveau d'instruction selon la catégorie de revenu.....	260
F Un plan des compétences des enseignants pour une école secondaire basée sur les connaissances.....	262
G Partenariats public-privé en enseignement secondaire.....	267
H Méthodes de financement préétablies en enseignement secondaire : exemples de pays.....	272
I Décentralisation asymétrique en Colombie et en Afrique du Sud .....	276
J Le soutien de la Banque mondiale à l'enseignement secondaire ...	281
<b>Bibliographie .....</b>	<b>296</b>
<b>Index .....</b>	<b>323</b>

## Liste des encadrés

1.1 Réaction des pays au changement de statut de l'enseignement secondaire professionnel .....	15
2.1 L'augmentation des pressions sur l'enseignement secondaire au Cambodge .....	29
2.2 Inéquités dans le niveau de scolarisation dans les pays en développement .....	40
3.1 Enseignement secondaire en Inde : tirer parti des succès obtenus en matière d'enseignement primaire .....	48
3.2 Progresá, le Programme argent contre éducation du Mexique .....	53
3.3 Politiques de développement de l'enseignement secondaire en Chine .....	57
3.4 La recherche de l'enseignement primaire et secondaire universel en Corée .....	62
4.1 Approche de classification des pays à trois axes .....	76
5.1 Surcharge des programmes d'enseignement secondaire en Europe de l'Est et en Asie centrale .....	105
5.2 La réforme de l'enseignement secondaire en Jordanie fondée sur des données de l'IAEP .....	114
6.1 Types et exemples d'écoles virtuelles aux États-Unis .....	132
6.2 World Links : une communauté mondiale d'apprentissage .....	138
7.1 Extrait d'un débat tenu le 9 juillet 1999 à la Chambre des communes de Grande-Bretagne .....	143
7.2 L'analyse de la répartition des dépenses en éducation : le cas du Lesotho .....	165
7.3 L'élargissement de l'accès grâce au recours à la capacité du secteur privé : le cas de la République de Corée .....	169
7.4 Droits de scolarisation et contributions au secondaire : exemples venant de l'Afrique et du Chili .....	174
8.1 La décentralisation en Inde : l'État de Kerala .....	197
8.2 Caractéristiques d'un système d'enseignement centralisé avec un certain transfert de responsabilités .....	198
8.3 Caractéristiques d'un système de transfert de responsabilités aux régions .....	200
8.4 Bulletin des écoles à Paraná, au Brésil .....	201
8.5 Caractéristiques d'un système de contrôle local .....	202
8.6 Transfert de responsabilités et de pouvoir au niveau local en Suède .....	202
8.7 Un système bien structuré mais pas très efficace : le cas du Bangladesh .....	203

8.8	Caractéristiques de l'autonomie institutionnelle par l'entremise de quasi-marchés .....	204
8.9	Modèles et caractéristiques des politiques sur l'accès à l'enseignement secondaire.....	210
8.10	Participation des parties prenantes au dialogue sur les politiques: le cas du Chili.....	215
8.11	Caractéristiques d'écoles secondaires efficaces.....	218
8.12	Principales caractéristiques de différents types de petites écoles ...	220
8.13	Équipes de prise de décision dirigées par les enseignants .....	224
J.1	Enjeux et priorités en enseignement secondaire, par région .....	284

### Liste des figures

1.1	Âges de début et de fin de scolarité obligatoire par région, vers 2000 .....	13
2.1	Taux de prévalence du VIH par niveau de scolarisation, entre 18 et 29 ans, régions rurales de l'Ouganda, 1990-2000 .....	25
2.2	Taux de mortalité chez les enfants de moins de cinq ans, selon le niveau de scolarisation des mères, secteurs déterminés, vers 1998 .....	26
3.1	Taux bruts de scolarisation dans les écoles secondaires et PIB par habitant dans 127 pays en 1990.....	46
3.2	Taux bruts de scolarisation dans les écoles secondaires par région, 1970-1995.....	47
3.3	Indice de parité de genre dans l'enseignement secondaire par région, choix d'années, 1970-2000.....	50
3.4	Part de la population ayant au moins effectué une partie d'études secondaires par région, 1960-2000 et projection jusqu'en 2010 .....	51
3.5	Part des cohortes des régions rurales et urbaines atteignant le niveau scolaire supérieur, République dominicaine, Équateur, Mexique et Pérou, début des années 1990.....	54
3.6	Nombre moyen d'années d'études, citoyens de cinq ans et plus, par région, 1960, 1980 et 2000.....	58
3.7	Niveau d'instruction des personnes âgées de quinze ans et plus par région, 1960 et 2000 .....	59
3.8	Répartition de la population de plus de quinze ans par rendement scolaire, sélection de pays .....	61
3.9	Rendement des élèves en lecture et PIB par habitant, sélection d'économies, PISA 2000 .....	64

- 3.10 Pourcentage d'élèves ayant quinze ans et plus à chacun des niveaux de compétences de l'échelle de littératie du PISA, sélection d'économies, 2000 .....65
- 3.11 Rendement au PISA, moyenne de l'OCDE et choix de pays en développement, 2000 .....68
- 3.12 Rendement relatif des pays à revenu élevé et d'un choix de pays à revenu intermédiaire (l'Afrique du Sud, le Maroc et le Chili) aux TEIMS-R .....69
- 3.13 Accès, apprentissage et revenu par groupe de revenu entre les pays .....70
- 4.1 Ressources en éducation et efforts actuels pour augmenter le niveau d'instruction par groupe de pays selon les revenus, 2000 ou dernière année disponible .....75
- 5.1 Proportion moyenne du temps total d'enseignement consacré à des matières, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années, par région, en 1985 et 2000.....89
- 5.2 Mesures de l'apport des tâches routinières et non routinières à l'échelle de l'économie, États-Unis, 1969-1998 .....93
- 6.1 Catégories contribuant à la connaissance pédagogique de la matière ..... 125
- 6.2 Compétences des enseignants du secondaire ..... 126
- 7.1 Avenues de prise de décision concernant le financement de l'enseignement secondaire..... 149
- 7.2 Taux bruts de scolarisation dans les pays présentant les taux de croissance les plus lents et les plus rapides de leur PIB par habitant, 1970-2000 et 1980-2000..... 158
- 8.1 La gouvernance de l'éducation..... 194
- 8.2 Évolution des modèles de gouvernance de l'éducation par rapport aux modèles d'admission, Europe, fin des années 1970 à aujourd'hui..... 213
- B.1 Niveau de scolarité secondaire selon la catégorie de revenu et le genre, Égypte, 1995-1996.....250
- B.2 Niveau de scolarité secondaire selon la catégorie de revenu et le genre, Tchad, 1998..... 251
- B.3 Niveau de scolarité secondaire selon la catégorie de revenu et le genre, Indonésie, 1997 ..... 251
- B.4 Niveau de scolarité secondaire selon la catégorie de revenu et le genre, Inde, 1996 .....252
- B.5 Niveau de scolarité secondaire selon la catégorie de revenu et le genre, Colombie, 1995.....252

B.6 Niveau de scolarité secondaire selon la catégorie de revenu et le genre, Turquie, 1993.....	253
B.7 Niveau de scolarité secondaire selon la catégorie de revenu et le genre, Ouzbékistan, 1996.....	253
D.1 Niveau d'instruction des personnes âgées de quinze ans et plus .....	256

### Liste des tableaux

1.1 Modèles d'organisation de l'enseignement secondaire.....	7
1.2 Modèle d'organisation pédagogique, de l'école maternelle à la douzième année .....	11
1.3 Durée du cycle secondaire par région du monde .....	11
4.1 Illustration de la classification selon le statut économique et la capacité d'intégration et d'innovation.....	79
4.2 L'offre et la demande d'enseignement secondaire dans les économies de rente .....	81
4.3 L'offre et la demande d'enseignement secondaire dans les économies de production partiellement basées sur l'investissement .....	82
4.4 L'offre et la demande d'enseignement secondaire dans les économies de production intégralement basées sur l'investissement .....	83
5.1 Pourcentage de pays offrant des programmes d'études de niveau secondaire dans un choix de domaines éducatifs par région, années 1960, 1980 et 2000 .....	96
5.2 Prévalence des types d'orientations en enseignement secondaire par région, aux alentours de 2000.....	102
5.3 Précepteurs individuels supplémentaires dans un choix d'économies.....	110
5.4 Compétences essentielles cernées par le Projet de définition et de sélection des compétences .....	112
6.1 L'enseignement à distance pour l'équivalence du secondaire en Afrique .....	129
7.1 Taux de croissance des inscriptions au primaire et au secondaire, choix de pays et de périodes .....	146
7.2 Options de financement des écoles secondaires.....	150
7.3 Taux brut moyen des inscriptions selon le taux ultérieur de croissance économique .....	157

- 7.4 Tendances stylisées de réaction des taux bruts de scolarisation à une hausse au niveau d’enseignement immédiatement inférieur, au bout de dix ans ..... 161
- 7.5 Dépenses par élève ou étudiant en proportion du PIB par habitant par groupe de pays, fin des années 1990 ..... 163
- 7.6 Tendances caractéristiques des coûts par élève ou étudiant par niveau d’études, croissance économique et tendance de croissance du système d’éducation ..... 163
- 7.7 Suggestions de critères d’analyse d’un régime de droits de scolarités ou de contributions ..... 171
- 7.8 Application des outils et options de financement aux objectifs d’accès, de qualité et d’équité ..... 185
- 8.1 Orientation du changement dans le rôle du gouvernement national en éducation ..... 193
- 8.2 Partenariats mis en place par les gouvernements à l’aide de divers modèles d’aide financière ..... 208
- 8.3 L’évolution du rôle des directeurs d’écoles ..... 225
- 8.4 Comportement des directeurs d’écoles secondaires en tant que leaders sur le plan de l’enseignement: quatre portraits composites ..... 226
- C.1 Niveau de scolarisation des garçons entre 15 et 19 ans selon la catégorie de revenu, dans une sélection de pays ..... 254
- C.2 Niveau de scolarisation des filles entre 15 et 19 ans selon la catégorie de revenu, dans une sélection de pays ..... 255
- E.1 Niveau de scolarisation des filles entre 15 et 19 ans selon la catégorie de revenu, dans une sélection de pays ..... 260
- J.1 Le soutien de la Banque mondiale au développement de l’enseignement secondaire, par objectif et par région, exercice 1999-2000 ..... 290
- J.2 Sommaire du travail d’analyse de la Banque mondiale sur l’enseignement secondaire ..... 292
- J.3 Publications de la Banque mondiale sur l’enseignement secondaire, par année de publication ..... 294

---

---

# Avant-propos

De nos jours, les clés d'un avenir lucratif et productif résident de plus en plus dans les connaissances et les compétences. Pourtant, dans de nombreux quartiers, des jeunes gens sans emploi traînent dans les rues, aux prises avec le VIH/sida, la consommation de drogues et autres situations vulnérables attribuables à la pauvreté. Vu l'évolution rapide du monde dans lequel nous vivons, il ne fait aucun doute qu'il faille étendre l'enseignement secondaire dans les pays en développement. Comme le démontre clairement ce rapport, il nous faut passer de l'élitisme, dans lequel les heureux élus ont la chance de fréquenter l'école secondaire et de réaliser les rêves et d'obtenir les récompenses associés à l'enseignement supérieur, à l'inclusivité, dans laquelle chacun dispose de la même chance de passer de l'enseignement primaire dans le nouveau monde du secondaire, l'université et le marché du travail se présentant dès lors comme de véritables possibilités.

Après avoir été négligé pendant un certain temps, voilà que l'enseignement secondaire est remis au programme des pays en développement. Loin d'être le maillon faible des systèmes d'enseignement, il se présente désormais comme la pierre angulaire du processus transformationnel de l'enseignement. À la Banque mondiale, il nous faut reconnaître qu'au cours des deux dernières décennies, dans notre stratégie en matière d'enseignement, nous avons accordé moins d'attention à l'enseignement secondaire qu'à l'enseignement primaire ou supérieur, et nous concentrons de nouveau davantage d'efforts aux liens importants entre tous les niveaux d'enseignement.

On a longtemps considéré l'enseignement secondaire comme prioritaire dans les pays en développement seulement et uniquement s'ils avaient déjà atteint le stade de l'accès universel à l'enseignement primaire. L'année 1995 a marqué un virage important dans cette tendance déjà ancienne, quand, sur le plan stratégique, l'accent est passé de l'enseignement primaire à l'enseignement de base, concept qui englobe les premières années de l'enseignement secondaire. Dans les pays à faible revenu et certains pays à revenu moyen, ce virage s'est accompagné d'efforts en vue d'atteindre l'Éducation pour tous (EPT) dans le cadre des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) d'ici 2015. Il en est résulté un changement majeur

dans l'approche de l'enseignement secondaire, désormais davantage perçu comme un prolongement et un perfectionnement nécessaires à la suite de l'enseignement primaire de base que comme la préparation d'une élite en vue de l'enseignement supérieur.

Voici donc l'enseignement secondaire investi de sa propre mission. Étant donné sa capacité transformationnelle d'améliorer l'existence, il n'est guère surprenant que, pour bien des jeunes partout dans le monde, l'enseignement primaire ne suffise plus. Ces jeunes ont besoin de l'enseignement secondaire pour accéder à la compétence technique et aux aptitudes nécessaires sur les plans de la formation et de l'existence pour tirer le meilleur parti de leur éducation et apporter leur contribution à la société.

L'enseignement secondaire est la voie rapide entre l'éducation primaire, l'enseignement supérieur et le marché du travail. Sa capacité à établir la correspondance entre les différentes destinations et à permettre aux jeunes d'atteindre leurs objectifs dans la vie est cruciale. Il arrive que l'enseignement secondaire fasse office de goulot d'étranglement, empêchant l'élargissement des possibilités et de la réussite scolaire; il peut au contraire ouvrir des avenues à la progression des élèves.

L'enseignement secondaire peut aussi améliorer l'état de santé des élèves et contribuer à les protéger contre l'infection du VIH. Il existe désormais des preuves convaincantes que les jeunes Africains qui terminent leur éducation de base ont moins de risques de contracter le VIH/Sida et que cet effet est encore plus fort pour ceux qui terminent leurs études secondaires. Paradoxalement, le système d'enseignement secondaire, la source de ce «vaccin social», subit lui-même l'effet destructeur du VIH/sida dans de nombreux pays d'Afrique en raison de l'augmentation des taux de mortalité et d'absentéisme chez les enseignants. S'assurer de pouvoir dispenser l'instruction suppose donc que l'on déploie des efforts particuliers pour protéger aussi bien les enseignants que les jeunes du secondaire, qui sont les enseignants de demain.

Offrir un enseignement secondaire de qualité aux jeunes ne se borne pas à ouvrir de nouvelles occasions et à susciter de nouvelles aspirations; cela peut aussi servir à développer la tolérance et la confiance au sein d'un groupe de personnes dont la citoyenneté éclairée est cruciale pour la formation et le maintien de sociétés ouvertes et cohésives. En plus de stimuler les qualités de citoyenneté engagée chez les jeunes d'aujourd'hui, l'enseignement secondaire peut réduire le risque de voir les jeunes adopter des comportements dangereux et asociaux, ce qui représente un avantage important pour la société.

Dans une communauté mondiale de développement au sein de laquelle il n'est jamais facile d'obtenir des gains et des réussites, offrir aux jeunes une éducation dynamique qui les amène de l'enseignement de base au secondaire puis au troisième niveau et au-delà et qui stimule la croissance économique représente à n'en pas douter un des meilleurs investissements qu'un pays

puisse faire, surtout s'il concerne autant les filles que les garçons. Les difficultés sont de deux ordres : élargir l'accès aux études secondaires à tous les jeunes et, simultanément, améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement secondaire.

Bien qu'on s'attende des gouvernements qu'ils financent la phase obligatoire des études secondaires, les familles tout comme les collectivités devraient jouer un rôle plus actif dans le financement de la phase ultérieure, non obligatoire. De plus, les partenariats public-privé, complétés par des efforts de collaboration dans le cadre de partenariats bilatéraux et multilatéraux, peuvent contribuer grandement à rendre abordable l'enseignement secondaire de la majorité.

Le présent rapport, *Élargir les possibilités et développer les compétences des jeunes: un nouveau programme pour l'enseignement secondaire*, propose aux décideurs des options de politiques « éprouvées » et fondées sur des faits probants. Les conclusions et suggestions présentées visent à aider les pays en développement et les économies en transition à adapter leurs systèmes d'enseignement secondaire aux exigences résultant de l'élargissement de l'enseignement primaire, aux difficultés économiques et sociales qui accompagnent la mondialisation, et au rythme de croissance étourdissant de l'économie fondée sur le savoir.

Jean-Louis Sarbib  
Premier vice-président  
Développement humain  
Banque mondiale

---

---

# Remerciements

Le présent rapport a été préparé par une équipe dirigée par Ernesto Cuadra et Juan Manuel Moreno et qui était constituée de Luis Crouch, l'auteur du chapitre 7, Yidan Wang, Dina Abu-Ghaida et Shobhana Sosale. Thomas Welsh, Gwang-Jo Kim, Irene Psifidou, Yoko Nagashima, Yoshido Koda, Donald Bundy et Phillip Hay y ont également apporté leur contribution. L'équipe a bénéficié du soutien de Fahma Nur et Ines Kudo. Nos remerciements tout particuliers à Inosha Wickramasekera pour son aide à la production de la version définitive du document, ainsi qu'à Veronica Grigera, des Education Advisory Services, et à Lianqin Wang et Saida Mamedova, de Education Statistics (EdStats) pour leur soutien opportun et indispensable. Les travaux se sont déroulés sous la direction générale de Jean-Louis Sarbib, premier vice-président, Développement humain, à la Banque mondiale, et sous la supervision directe de Ruth Kagia, directrice de l'Éducation, et de Jamil Salmi, directeur de l'Éducation par intérim.

Un groupe de conseillers externes a donné l'orientation initiale des travaux et apporté des commentaires des plus utiles qui ont contribué à donner forme aux messages transmis dans le rapport. Il était constitué de Paulo Renato Souza, ancien premier ministre de l'Éducation du Brésil; Françoise Caillods, directrice adjointe, Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ - UNESCO); Ulf Lundgren, professeur d'éducation à l'université d'Uppsala, en Suède; Pai Obanya, ancien directeur général adjoint à l'UNESCO; Kai-ming Cheng, pro-vice-recteur à l'université de Hong Kong; Chong Jae Lee, président de l'Institut de recherche pédagogique coréen (Korean Education Development Institute ou KEDI); et Cristian Cox, directeur des programmes, ministère de l'Éducation, au Chili. L'équipe a également bénéficié des conseils d'un comité interne d'évaluation par les pairs constitué de Christopher Thomas, de Jacob Bregman, de Michel Welmond, d'Alberto Rodriguez, de Norbert Shady, de Susan Hirshberg et de Toby Linden, qui ont fait de judicieux commentaires et suggestions lors des réunions de révision tenues pendant toute la préparation du rapport.

L'équipe tient à remercier les membres du personnel de la Banque mondiale qui lui ont fait des commentaires et ont apporté leur contribution.

Il s'agit, notamment, de Jamil Salmi, Birger Fredriksen, Maureen McLaughlin, Dzingai Mutumbuka, Myriam Waiser, Eduardo Velez, Michelle Riboud, Regina Bendokat, Martha Ainsworth, Emmanuel Jimenez, James Socknat, Viviana Mangiaterra, Vincent Greaney, Gillian Perkins, Kin Bing Wu, Deepa Sankar, David Fretwell, Jon Lauglo, Pasi Sahlberg, Martha Laverde, Juan Prawda, Adriana Jaramillo, Emiliana Vegas, Suhas Parandekar, Robert Hawkins, Richard Hopper, Carolina Sánchez-Páramo, Carolyn Winter, Adran Verspoor, Peter Buckland et Manorama Gotur.

L'équipe a bénéficié des observations, suggestions et contributions de collègues d'autres agences et institutions internationales : Peter de Rooij et Vincent McBride, de la Fondation européenne pour la formation ; Stephen Tournas et Gregory Loos, de l'Agence américaine pour le développement international (USAID) ; Yumiko Yokozeki, de l'Agence japonaise de coopération internationale (JICA) ; Aaron Benavot, de l'UNESCO ; Alejandro Tiana, de l'Organisation des États ibéro-américains pour l'éducation, la science et la culture (IABE) ; Wout Ottevange, du Centre de coopération internationale, Université libre d'Amsterdam ; et Mark Bray, du Centre de recherche comparative en éducation de l'Université de Hong Kong. Le lecteur trouvera dans la bibliographie les apports des auteurs qui ont rédigé des documents préliminaires pour le rapport.

La conception graphique, la révision et la production de l'ouvrage ont été coordonnées par l'unité des Services de production du Bureau des publications de la Banque mondiale sous la supervision de Rick Ludwick, Monika Lynde et Paola Scalabrin. Nous tenons tout particulièrement à remercier la réviseuse Nancy Levine, dont le travail a constitué un immense apport à la qualité du texte.

L'équipe remercie tous les collègues, au sein de la Banque mondiale et de l'extérieur, qui ont apporté leur point de vue et leurs suggestions. La responsabilité ultime des lacunes, erreurs ou erreurs d'interprétation incombe toutefois aux membres de l'équipe.

---

---

# Synthèse

En matière d'enseignement secondaire, la demande monte en flèche dans le monde entier en raison de la combinaison de trois éléments au moins. Tout d'abord, à mesure qu'augmente le nombre de pays qui atteignent le stade de la scolarisation primaire universelle, la demande en enseignement se déplace vers le haut de l'échelle du système d'éducation et le monde est témoin d'une explosion des aspirations individuelles et familiales à l'égard de l'enseignement secondaire. Deuxièmement, il est manifeste que la plus importante cohorte de jeunes jamais vue va transformer l'avenir de nombreux pays, particulièrement des pays en développement. La manière dont on pourra transformer ce que beaucoup perçoivent comme un risque mondial en une occasion mondiale consiste à développer et canaliser les valeurs, attitudes et compétences des jeunes grâce à un enseignement secondaire de qualité, en s'assurant par là même qu'ils deviendront des citoyens actifs et productifs dans leur collectivité. Troisièmement, de plus en plus, les économies ont besoin d'une main-d'œuvre plus qualifiée, munie de compétences, de connaissances et d'aptitudes en milieu de travail que l'on ne peut développer uniquement par des programmes d'enseignement primaire ou des programmes d'enseignement secondaire de faible qualité. En bref, il semble essentiel d'offrir un enseignement secondaire de qualité pour obtenir les occasions et les avantages du développement économique et social.

Pour toutes ces raisons, l'enseignement secondaire fait l'objet d'analyses et de débats de politiques de plus en plus nombreux dans le monde. Ces discussions ont lieu dans le contexte de la nécessité de relever les deux défis que constituent l'accès élargi aux études secondaires et l'amélioration simultanée de leur qualité et de leur pertinence. Depuis plusieurs décennies, la plupart des réformes scolaires proposées et mises en œuvre dans le monde se concentrent sur les aspects obligatoires et complémentaires de l'enseignement secondaire. Ce caractère central de l'enseignement secondaire se maintiendra dans un avenir prévisible et sera très vraisemblablement renforcé.

Un des résultats des dernières décennies de réformes est que l'évolution de l'enseignement secondaire s'est faite de manière telle que l'on pourrait

parler d'un changement d'orientation au sein de la structure globale des systèmes d'éducation. À l'origine, l'enseignement secondaire s'inscrivait dans le même cadre que l'enseignement supérieur : programme de cours, pratique pédagogique et encadrement législatif, recrutement, sélection et statut du personnel enseignant, et antécédents des élèves étaient semblables aux niveaux secondaire et supérieur. Au cours des 40 dernières années, toutefois, on a observé une évolution marquée :

- l'enseignement secondaire est de plus en plus arrimé à l'éducation primaire et fondamentale ;
- moins spécialisé, le programme de cours évolue vers une organisation plus proche de celle des écoles primaires ;
- la formation et le recrutement du personnel enseignant au secondaire sont de plus en plus semblables à ceux des enseignants du primaire et les pratiques pédagogiques convergent à mesure que l'effectif des écoles secondaires s'accroît.

Cette évolution est une conséquence directe de la démocratisation de l'enseignement. Dans les pays les plus pauvres d'Afrique, du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord, de l'Amérique latine et de l'Asie, la réforme de l'enseignement secondaire fait désormais partie intégrante des efforts d'Éducation pour tous (EPT). Il en résulte des pressions plus fortes sur les budgets des gouvernements dans un contexte de finances publiques déjà limitées.

La mondialisation, l'importance accrue du savoir comme force motrice du développement économique et la nature axée sur les aptitudes des changements technologiques en milieu de travail qui en résulte contraignent davantage les gouvernements nationaux à réorganiser et moderniser leur système d'enseignement secondaire afin de produire des finissants bien préparés en vue du marché du travail et d'autres apprentissages. Simultanément, l'atteinte de la démocratie exige des citoyens disposant des valeurs, des attitudes et des aptitudes qui leur permettront une participation active à leur collectivité. L'enseignement secondaire joue un rôle essentiel dans la préparation des élèves à devenir des citoyens actifs.

En plus de son apport à la croissance économique et à la formation de capital social, l'enseignement secondaire apporte une contribution essentielle à l'enseignement primaire et supérieur. Il représente le point d'articulation entre les niveaux d'enseignement structuré et entre le réseau d'éducation et le marché du travail. En jouant ce rôle d'articulation, l'enseignement secondaire peut servir de voie d'accès permettant la progression des élèves ou, au contraire, de goulot d'étranglement empêchant l'élargissement équitable des possibilités d'éducation. En effet, la forme irrégulière de l'articulation entre l'enseignement primaire et secondaire et entre les études secondaires et supérieures définit le rôle global, les caractéristiques et les priorités du

système scolaire de n'importe quel pays. Si les politiques d'EPT assimilent *de facto* le cycle inférieur de l'enseignement secondaire à l'enseignement de base et obligatoire, l'accent placé sur l'augmentation du nombre de diplômés du secondaire admissibles à l'enseignement supérieur vient rétablir et même renforcer la valeur de la fonction traditionnelle de préparation du cycle supérieur de l'école secondaire. Par conséquent, les choix de politiques concernant l'enseignement secondaire sont très différents pour les classes inférieures et supérieures du secondaire, surtout dans les pays à faible revenu. Ce double aspect de l'enseignement secondaire, et son ambiguïté et sa complexité politiques, se remarquent davantage à mesure que le système d'éducation se développe.

Les défis posés par l'enseignement secondaire varient selon les pays. En dépit des nombreux efforts déployés ces dernières décennies dans les pays en développement, l'enseignement secondaire demeure un goulot d'étranglement pour l'expansion de la scolarisation. Dans la plupart des pays, l'inégalité d'accès à un enseignement secondaire de qualité représente un grand obstacle au développement humain, à la croissance économique et à la réduction de la pauvreté. Si l'écart entre pays riches et pauvres sur le plan de la scolarisation primaire a diminué, le fossé dans la proportion de la population qui termine des études secondaires s'est creusé au cours des 40 dernières années.

Ce sont les pays de l'Afrique subsaharienne, ainsi que d'autres pays à faible revenu, qui sont confrontés aux plus grandes difficultés. Ces pays font face à une croissance démographique qui met à mal les services éducatifs de base, et beaucoup d'entre eux doivent s'efforcer d'atteindre l'objectif d'offrir une éducation de base de qualité à tous les enfants d'âge scolaire d'ici 2015. De surcroît, la pandémie de sida dévaste le personnel enseignant et mine tout le tissu social du secteur de l'éducation. En Asie du Sud, on observe un besoin considérable d'expansion de l'enseignement secondaire en raison du succès relatif qu'ont connu les pays en matière de nombre d'inscriptions à l'école primaire, combiné au fait que ces pays sont encore, pour la plupart, en pleine explosion démographique. Autre source de pression dans cette région : la forte proportion de jeunes filles et des très pauvres qui ne sont pas encore inscrits à l'école secondaire.

Les pays à revenu intermédiaire et en transition, surtout ceux d'Europe de l'Est, d'Amérique latine et d'Extrême-Orient, ont déjà atteint des degrés élevés d'inscriptions à l'enseignement secondaire. Le principal défi consiste à améliorer la qualité, la pertinence et l'efficacité de l'enseignement pour mieux calquer leurs systèmes sur ceux des démocraties ouvertes et réagir aux demandes en évolution rapide d'économies de plus en plus mondialisées.

## Objectif et messages du rapport

Le présent rapport a pour objectif de proposer des options de politiques pour aider les pays en développement et les économies en transition à adapter leur système d'enseignement secondaire respectif aux exigences découlant du succès de l'expansion de l'enseignement primaire et des difficultés socio-économiques que présentent la mondialisation et l'économie du savoir.

En dépit de l'importance de ces questions, jusqu'à présent, la Banque mondiale n'a pas encore émis d'énoncé de politique sur l'enseignement secondaire. Il y a déjà longtemps que l'on ressent le besoin d'approfondir les travaux d'analyse à ce sujet. Après avoir accordé énormément d'importance à l'enseignement primaire et supérieur, le moment est venu – et l'occasion se présente – de s'occuper du chaînon manquant de l'enseignement secondaire. La stratégie 1999 du secteur de l'éducation était déjà le reflet d'une conception plus globale de l'éducation, notamment de la nécessité de se pencher sur bon nombre d'enjeux propres au niveau secondaire. La mise à jour 2005 de cette stratégie est venue confirmer le besoin de suivre une approche sectorielle et d'intégrer l'enseignement au contexte des pays.

La préparation de ce rapport a exigé un vaste processus de consultation qui a commencé par la création d'un comité consultatif externe constitué de six experts internationaux en enseignement secondaire de grand renom. Le personnel de la Banque mondiale à l'œuvre dans toutes les régions du monde, des collègues d'autres organisations internationales, et leurs homologues des ministères de l'Éducation ont pris part à des réunions ad hoc et à des échanges de communications écrites. Ce processus de consultation a été complété par une analyse documentaire poussée et la commande de documents d'information, éléments qui ont débouché sur la constitution d'une vaste base d'information en vue de la préparation du rapport.

Ce rapport analyse les grands enjeux auxquels l'enseignement secondaire est confronté au 21<sup>e</sup> siècle et, sur la base de l'expérience acquise dans le monde entier, présente un cadre de politiques visant à guider les décideurs dans leurs efforts de transformation et d'expansion des systèmes d'enseignement secondaire. Il est axé sur les six messages suivants :

### **1. L'enseignement secondaire a sa propre mission, qui présente la particularité politique d'être à la fois terminal et préparatoire, obligatoire et complémentaire, uniforme et varié** (chapitres 1 et 2).

- Pour les jeunes du monde entier, l'enseignement primaire ne suffit plus. L'enseignement secondaire confère un ensemble précis de compétences et d'aptitudes qui permettent aux élèves de prendre part à la société du savoir. Il peut aussi avoir un apport essentiel à la cohésion sociale et à la participation communautaire en renforçant la propension

individuelle à la confiance et à la tolérance, ce qui permet aux jeunes de devenir des membres actifs de la société.

- Les objectifs de développement pour le Millénaire (ODM) en matière d'enseignement des Nations Unies ne pourront être atteints que grâce à des politiques systématiques d'enseignement secondaire complémentaire et post-fondamental. En réalité, pour les élèves, le développement de l'enseignement secondaire crée un puissant stimulant à terminer leur enseignement primaire. Ils retirent d'importants avantages sociaux d'un allongement de leur apprentissage; par exemple, on établit un lien positif entre une plus grande participation féminine à l'enseignement secondaire et d'importantes réductions des taux de mortalité des jeunes enfants.
- L'enseignement secondaire a un rôle particulier à jouer dans la prévention du VIH/sida dans les pays touchés en raison de son importance pour donner aux jeunes une plus grande capacité de traiter l'information et entraîner des changements de comportement à long terme.
- La demande à l'égard d'un enseignement secondaire de qualité s'accroît dans tous les pays. Il est cependant particulièrement difficile d'atteindre un consensus politique autour de la réforme de l'enseignement secondaire étant donné que les partisans ou les défenseurs de ce sous-secteur semblent soit faibles soit inexistant.

**2. L'élargissement d'un accès équitable et l'amélioration de la qualité en vue d'assurer la pertinence de l'enseignement sont les deux grands défis auxquels se heurte l'enseignement secondaire dans le monde entier (chapitres 3 et 4).**

- De nos jours, les pays en développement investissent davantage en enseignement secondaire que les pays industrialisés ne l'ont fait quand ils avaient des niveaux de revenu semblables. Pourtant, sur le plan de l'étendue et de la qualité, l'écart entre les pays riches et pauvres ne cesse de se creuser.
- La formule qu'on a utilisée dans le passé pour élargir l'accès à l'enseignement primaire n'est pas nécessairement applicable aujourd'hui à l'enseignement secondaire. On ne peut élargir l'accès à ce dernier sans apporter de grands changements à la prestation du service ni aborder simultanément les aspects de la qualité et de la pertinence. De plus, il sera impossible d'élargir l'accès à l'enseignement si l'on ne commence pas par combler des lacunes comme des taux de redoublement et de décrochage au niveau primaire et dans les classes inférieures du niveau secondaire.
- Il n'existe pas de formule idéale unique pour élargir l'enseignement secondaire; il faut adopter simultanément de nombreuses stratégies pour cibler une population scolaire de plus en plus hétérogène.

- Dans les pays qui sont parvenus rapidement à élargir de façon durable leur enseignement secondaire, l'investissement en démocratisation de l'enseignement secondaire est allé de pair avec des politiques de « soutien supplémentaire » pour joindre la population adulte n'ayant atteint que l'enseignement primaire.
- En général, on considère que l'expansion rapide et importante de l'enseignement secondaire a un coût sur le plan de la qualité. La planification de la mise en œuvre doit donc tenir explicitement compte des questions touchant la qualité. Ancrée dans les diverses réactions des institutions à une gamme de plus en plus vaste d'exigences individuelles, la qualité se pose comme le défi le plus imposant à long terme pour l'enseignement secondaire dans tous les pays.
- L'existence d'un lien manifeste entre l'enseignement et la croissance économique souligne toute l'importance d'un élargissement équilibré de l'accès à un enseignement de qualité. Il importe de commencer par s'assurer de l'étendue et de la qualité de l'enseignement primaire de base universel, mais cela exige des efforts simultanés et combinés d'expansion de l'enseignement secondaire et supérieur.
- Si on n'en assure pas le contrôle et l'équilibre, l'élargissement de l'enseignement secondaire risque de mener à une exacerbation des inégalités sociales, ethniques et entre les sexes. Un objectif essentiel des politiques consiste à s'assurer qu'on améliore l'accès à un enseignement secondaire de qualité pour les couches de la société exclues en raison de facteurs liés à la pauvreté, à l'ethnicité, au sexe et à d'autres facteurs semblables.

### **3. Dans le contexte de la société du savoir, le changement des modèles de travail mène à des approches radicalement différentes de la manière dont on choisit, organise et priorise les connaissances sur la matière (chapitre 5).**

- Bien qu'on observe des tendances différentes entre les pays dans l'offre et la rémunération relatives des travailleurs diplômés du secondaire, il existe manifestement une demande accrue de travailleurs spécialisés, qui traduit une évolution technologique favorisant les aptitudes.
- La réforme de l'enseignement secondaire fondée sur le programme au 21<sup>e</sup> siècle donne la priorité à des aptitudes et compétences qui vont au-delà de la ligne de partage traditionnelle entre enseignement général et professionnel et la transcendent. Cette ligne de partage fluctue et s'atténue et l'équilibre jusqu'ici difficile à atteindre entre l'enseignement général et professionnel au niveau secondaire perd graduellement de sa pertinence.
- Il existe un fossé entre la matière actuellement enseignée au niveau secondaire et les connaissances et les aptitudes dont les pays, les

entreprises et les particuliers ont besoin pour être concurrentiels. De nouvelles matières et de nouveaux types de connaissances sont devenus socialement et économiquement utiles et se trouvent en concurrence pour une place au sein du programme de l'enseignement secondaire. La difficulté consiste à déterminer quelles sont les meilleures options pour enrichir le programme d'enseignement secondaire sans aggraver sa surcharge actuelle.

- Les technologies de l'information et des communications (TIC) offrent de nouvelles avenues pour élargir l'accès à un enseignement secondaire de qualité et peuvent servir de leviers en vue de la réforme du programme et de l'innovation. Elles peuvent cependant donner lieu à de nouvelles formes d'iniquité, comme le montre à l'évidence l'important fossé numérique qui sépare de nombreux pays et différents secteurs dans les pays.

**4. La présence d'un personnel enseignant qualifié et motivé au secondaire est essentielle à la réussite des réformes de l'enseignement secondaire (chapitre 6).**

- On observe un décalage marqué entre les besoins en apprentissage, les compétences et les aptitudes exigées de la part des élèves dans la société du savoir et les aptitudes des enseignants au secondaire au terme de leur passage par les écoles normales et les programmes de formation en milieu de travail.
- Il n'existe aucun raccourci dans la formation d'enseignants de qualité qui ne représente un coût élevé. L'initiation à l'enseignement des professeurs d'écoles secondaires demeure essentielle, mais la formation en milieu scolaire et le mentorat offerts aux nouveaux membres du personnel enseignant se sont révélés plus efficaces et moins coûteux que la formation préalable traditionnelle pour développer les aptitudes professionnelles et fondamentales à l'enseignement. L'expérimentation de nouvelles façons d'équilibrer la formation préalable et en milieu de travail pourrait donner des résultats positifs dans le domaine des politiques d'éducation du personnel enseignant.
- La pénurie d'enseignants a une incidence négative sur la qualité de l'enseignement secondaire et crée un obstacle à l'expansion de l'accès aux études secondaires. Cette difficulté est encore exacerbée dans les pays touchés par le sida, qui sont confrontés à la perte de très nombreux enseignants.
- Il faudrait établir des politiques d'incitation générales visant à attirer et maintenir en poste des enseignants de qualité, surtout dans les pays qui perdent leurs enseignants les plus chevronnés au profit des pays plus riches. Ces politiques devraient tenir compte, dans les questions

de perfectionnement professionnel, de politiques portant sur le déploiement des enseignants et la taille des classes, ainsi que des systèmes de responsabilisation.

**5. Il faudrait envisager des sources de financement multiples et des mesures de promotion de l'efficacité afin de couvrir les investissements financiers importants nécessaires pour étendre l'accès à l'enseignement secondaire et en améliorer la qualité (chapitre 7).**

- De nombreux pays en développement auront de grandes difficultés à supporter le fardeau financier intégral de l'élargissement de l'accès à l'enseignement secondaire et de l'amélioration de sa qualité. Ces pays doivent instaurer des stratégies de partage des coûts et compléter les interventions du côté des prestataires par des mécanismes de financement du côté des demandeurs de services.
- Bien qu'on attende des gouvernements qu'ils aient une contribution importante au financement de la phase obligatoire de l'enseignement secondaire, les familles et les collectivités devraient jouer un rôle plus actif dans le financement de la phase post-obligatoire ou complémentaire. Les partenariats public-privé peuvent faire énormément pour rendre l'enseignement secondaire accessible aux masses.
- Parfois, les mécanismes de financement du côté des demandeurs, comme les allocations ou les bourses constituent la meilleure et la seule façon d'attirer et de garder aux études secondaires des enfants provenant de familles pauvres et de collectivités minoritaires. Cette approche s'est révélée fructueuse pour promouvoir l'éducation des filles.
- Les pays qui sont parvenus à augmenter le nombre d'inscriptions aux études secondaires au cours des deux dernières décennies se caractérisent par des ratios équilibrés de dépenses publiques par étudiant dans les trois niveaux du système d'éducation. En moyenne, les dépenses par élève du secondaire ne sont que 1,4 fois supérieures à celles par élève du primaire, et les dépenses par étudiant du cycle supérieur ne sont que 3 fois supérieures aux dépenses par élève du secondaire. Par contraste, dans les pays qui connaissent moins de succès, les ratios correspondants sont de 2,6 et environ 9.
- Il faudra compléter les efforts de mobilisation des ressources des secteurs public et privé dans les pays en développement par d'importantes contributions financières des partenaires multilatéraux et bilatéraux. Les pays peuvent également bénéficier d'un financement multilatéral à l'éducation au VIH/sida en raison de l'impact potentiel de l'enseignement secondaire sur la prévention du sida.

**6. Les modes traditionnels de stratégies de gestion publique et d'intervention de l'État doivent être repensés dans le but de promouvoir la prestation de services d'enseignement secondaire de grande qualité** (chapitre 8).

- Afin d'obtenir de bons résultats en éducation, les écoles secondaires doivent s'éloigner du « modèle de production industrielle de l'enseignement », selon lequel les jeunes adolescents sont placés sur une courroie de transport et passent d'un enseignant à l'autre, pour être inondés de matières sans liens les unes avec les autres à raison de six leçons ou plus par jour. La véritable mission de la direction d'une école secondaire consiste à créer un milieu d'enseignement et d'apprentissage qui rompt avec ce modèle.
- D'importants changements survenus dans le contexte économique et politique qui encadrait autrefois l'action gouvernementale ont ouvert la voie à de nouvelles formes d'interaction entre l'État, les collectivités et les marchés dans la prestation des services d'enseignement secondaire. Ces changements n'ont pas rendu moins essentielle la présence de l'État dans ce domaine. Au contraire, on exige de plus en plus des gouvernements qu'ils jouent un rôle de chef de file dans l'orientation et le contrôle de la prestation des services et le soutien à cette dernière pour en garantir aussi bien l'équité que la qualité.
- Des objectifs clairs et accessibles, de même qu'un système transparent de mesures incitatives et de mécanismes de reddition de comptes contribuent à la prestation des services d'enseignement secondaire. À l'encontre des mécanismes normatifs d'autrefois, les nouveaux mécanismes fixent plutôt des objectifs et offrent une orientation.

**Participation et soutien de la Banque mondiale à l'enseignement secondaire**

Au cours des deux dernières décennies, dans sa stratégie destinée au secteur de l'éducation, la Banque mondiale a accordé moins d'attention à l'enseignement secondaire qu'à l'enseignement primaire et supérieur. Il n'y a que dans les pays à revenu intermédiaire que l'enseignement secondaire était perçu comme une priorité, à condition que ces pays aient déjà atteint le stade de l'accès universel à l'enseignement primaire. L'année 1995 a marqué un virage important dans cette tendance établie de longue date : l'accent a alors été déplacé de l'enseignement primaire à l'éducation de base, qui comprend bien souvent les classes inférieures du secondaire. Dans les pays à faible revenu et certains pays à revenu intermédiaire, ce changement a été combiné à des efforts en vue d'atteindre l'Éducation pour tous dans le cadres des objectifs de développement pour le Millénaire. Il impliquait un changement important dans l'approche de l'enseignement secondaire sur le plan de

l'établissement des priorités et des marches à suivre : l'enseignement secondaire était davantage perçu comme une prolongation et un renforcement de l'éducation primaire de base que comme la préparation d'une élite aux études supérieures.

Depuis le milieu des années 1990, on observe une augmentation rapide de la part des fonds consacrés à l'enseignement secondaire en général. Elle est attribuable à plusieurs facteurs, notamment la demande croissante d'établissements d'enseignement secondaire en raison de l'augmentation des taux d'obtention de diplômes d'études primaires. Un autre élément, surtout dans les pays à faible revenu, est la difficulté de fournir un financement équitable et durable de l'enseignement secondaire, qui suppose la création de nouvelles structures et réglementations pouvant répondre à l'augmentation de la demande en enseignement secondaire, tant dans les classes inférieures que supérieures. Troisième facteur : la réévaluation du rôle de l'enseignement secondaire dans le développement économique et social, dans un contexte défini par de nouveaux besoins sur le marché du travail, résultant de la pression croissante à l'égard d'une compétitivité plus forte, et par des changements dans les milieux de travail résultant de l'arrivée rapide de nouvelles technologies. Le dernier élément est l'effort entrepris pour renforcer la réaction potentielle de l'enseignement secondaire à la prévention du VIH/sida grâce aux prêts pour l'éducation et au Programme multinational de lutte contre le VIH/sida.

On peut regrouper en six catégories les secteurs principaux du soutien offert par la Banque mondiale aux projets d'enseignement secondaire (Banque mondiale, 2004b) : a) élargir l'accès et absorber la demande croissante due aux progrès réalisés par rapport aux ODM sur l'éducation et aux politiques d'EPT ; b) atténuer la misère et promouvoir l'équité ; c) soutenir l'égalité des sexes dans l'accès ; d) concentrer les efforts sur les améliorations qualitatives ; e) remettre en état les installations matérielles ; f) améliorer l'efficacité et la gestion de l'enseignement secondaire.

Les projets d'enseignement secondaire qui ont bénéficié du soutien de la Banque mondiale (énumérés au tableau J.1 de l'annexe J) n'ont donné que peu de résultats dans les pays à faible revenu. Selon les évaluations effectuées, ce résultat est attribuable à des facteurs comme la trop grande complexité des projets par rapport à la capacité de mise en œuvre et le manque d'attention portée à la demande du marché du travail et à la demande sociale, en plus de la hausse des coûts récurrents. Ces lacunes reflètent le besoin de nouvelles analyses à l'échelle des pays dans le but de trouver des stratégies qui répondent précisément à la situation de chacun. D'après les leçons tirées des projets d'enseignement secondaire menés dans les années 1990, il faut se concentrer davantage sur la capacité de mise en œuvre et l'échelonnement et l'ordre des interventions (Banque mondiale, 2004b).

## Orientations pour le soutien futur de la Banque mondiale

L'aide accordée dans l'avenir par la Banque mondiale à l'enseignement secondaire devrait consister en des activités interdépendantes et complémentaires comprenant des prêts, de l'aide financière aux programmes pilotes, des analyses, la promotion de partenariats mondiaux et l'évaluation systématique de programmes et de projets. En plus de maintenir son soutien à la prestation universelle d'un enseignement primaire et fondamental de grande qualité, la Banque mondiale devrait augmenter son soutien à l'élargissement et à la démocratisation d'un enseignement secondaire de grande qualité. L'octroi futur de prêts doit reposer sur une analyse en profondeur de la situation des pays et des processus de consultation systématique permettant de bien saisir l'orientation des institutions économiques et sociales du pays.

On peut voir en Afrique un exemple du genre de travail nécessaire : la Banque mondiale s'est engagée dans un partenariat avec des pays africains et d'autres bailleurs de fonds dans l'initiative Éducation secondaire en Afrique (SEIA). Cette étude pluriannuelle (2002-2006) vise à contribuer au débat sur l'enseignement secondaire en Afrique et à aider les pays à élaborer des stratégies nationales durables d'élargissement de l'accès et d'amélioration de la qualité (voir le site Web de la SEIA au [www.worldbank.org/afr/seia](http://www.worldbank.org/afr/seia)).

Voici certains domaines essentiels d'analyse et de recherche qui nécessitent une attention plus poussée :

- les liens institutionnels entre les institutions du marché du travail et les écoles secondaires, en accordant une attention particulière aux questions de transition entre l'école et le travail et à l'emploi des jeunes ;
- l'incidence de l'élargissement et de l'amélioration de la qualité de l'enseignement secondaire dans un pays donné sur la productivité et l'adoption de nouvelles technologies ;
- la nature des goulots d'étranglement dans l'enseignement secondaire et leur incidence sur la prestation de l'enseignement et l'achèvement des études dans de nombreux pays en développement ;
- l'évaluation comparative des systèmes d'enseignement secondaire selon des dimensions portant sur l'efficacité, l'efficacité, l'organisation et la gestion ;
- les aspirations et exigences des jeunes en matière d'enseignement, afin de rendre l'enseignement secondaire plus pertinent face à leurs besoins et de les motiver à poursuivre leurs études secondaires jusqu'à l'obtention du diplôme.

## Structure du rapport

Au chapitre 1, le rapport trace le contexte historique de l'enseignement secondaire, examine en quoi des conditions socioculturelles et économiques particulières en ont façonné la définition et la structure et met en évidence les paradoxes des politiques sur l'enseignement secondaire. Le chapitre 2 porte sur les avantages directs et les effets externes de l'enseignement secondaire ; le chapitre 3 décrit l'ampleur des défis auxquels sont confrontés les pays en développement dans leurs efforts pour améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement secondaire ; et le chapitre 4 propose un cadre analytique en vue de cerner les principaux facteurs socioéconomiques modulant la façon dont les pays répondent à ces défis. Le chapitre 5 porte sur la réponse aux deux défis de l'élargissement de l'accès à l'enseignement secondaire et de l'amélioration de sa qualité en présentant de nouvelles façons de choisir, structurer et ordonnancer les connaissances dans les programmes, ainsi que l'évolution du rôle des politiques de surveillance et d'évaluation. Le chapitre 6 analyse la réponse du point de vue de la profession d'enseignant, notamment les enjeux propres à la formation et au perfectionnement des professeurs, à leur recrutement et à leur déploiement. Il aborde aussi les promesses et dangers potentiels liés à l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) dans les écoles secondaires. Le chapitre 7 explore des options en vue d'un financement accru et plus durable de l'enseignement secondaire et se concentre sur les éléments qui différencient le financement à ce niveau de celui qui est consacré aux niveaux primaire et supérieur. Le chapitre 8 examine les questions de gouvernance, analysant les façons dont les relations entre les gouvernements nationaux et provinciaux, d'une part, et les administrations locales et les écoles, d'autre part, sont redéfinies afin de répondre aux deux grands défis et explorant les principales caractéristiques organisationnelles d'écoles secondaires efficaces. Enfin, dans l'épilogue, nous soutenons que l'élargissement de l'accès à l'enseignement secondaire et l'amélioration de sa qualité exigent une transformation radicale des politiques et de la pratique institutionnelle ; poursuivre dans la même voie ne permettra certainement pas de relever les deux grands défis. Les annexes renferment des données additionnelles sur l'enseignement secondaire, approfondissent certains sujets et examinent l'implication de la Banque mondiale dans le soutien à l'enseignement secondaire.

---

---

## Abréviations, acronymes et notes concernant les données

APE	association parents-enseignants
BIE	Bureau international d'éducation
CEL	Loi sur la fréquentation scolaire obligatoire (Chine)
CGS	Comité de gestion scolaire
DeSeCo	Définition et sélection de compétences
ECDL	European Computer Driving License
Edstats	Education Statistics
EPT	Éducation pour tous
EIAA	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes
EIR	enseignement interactif par radio
EMIS	Système d'information sur la gestion des établissements d'enseignement
GLOBE	Global Learning and Observations to Benefit the Environment
GPI	Indice de parité de genre
HSEP	High school equalization policy (Corée)
IAEP	Évaluation internationale du rendement scolaire
ICDL	International Computer Driving License
IIPÉ	Institut international de planification de l'éducation
IMOA	Initiative de mise en œuvre accélérée (du programme EPT)
LEP	Local Education Partnership
MAP	Programme multinational de lutte contre le VIH/sida
NAEP	National Assessment of Educational Progress (É.-U.)
NRC	National Research Council (É.-U.)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économi- ques
ODM	Objectifs de développement pour le Millénaire
OED	Département de l'évaluation rétrospective des opérations (de la Banque mondiale)
ONG	organisation non gouvernementale

PIB	produit intérieur brut
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PPA	parité de pouvoirs d'achat
PPES	Politique de péréquation des écoles secondaires
SBM	gestion par l'école
SIDA	syndrome d'immunodéficience acquise
SMC	Commission d'administration des écoles
TBS	taux brut de scolarisation
TIC	technologies de l'information et des communications
TEIMS	Tendances dans l'étude internationale des mathématiques et des sciences
UIS	UNESCO Institute for Statistics
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
VIH	virus de l'immunodéficience humaine

Dans l'ensemble du présent ouvrage, nous avons recours aux définitions générales acceptées par l'OCDE dans le domaine de l'éducation. L'enseignement fondamental comprend six années au primaire et les trois ou quatre premières années du niveau secondaire. Généralement, l'enseignement secondaire est divisé en deux cycles : l'enseignement secondaire de premier cycle ou enseignement intermédiaire (qui s'étend généralement sur trois ou quatre ans) et l'enseignement secondaire de deuxième cycle (qui s'étend généralement sur deux à quatre ans). Le chapitre 2 présente une description plus détaillée de divers modèles structurels d'enseignement secondaire.

Tous les montants en dollars sont exprimés en dollars américains actuels sous réserve d'indications à l'effet contraire. Un milliard équivaut à 1 000 millions.



---

---

# 1

## L'enseignement secondaire : du maillon faible à la pierre angulaire

*Les différences entre les systèmes d'enseignement secondaire reposent davantage sur la période où l'on vit et les traditions historiques, notamment l'héritage du colonialisme, que sur les niveaux de développement ou le développement de l'éducation en soi [...] Les grandes lignes des programmes d'études [...] sont moins influencées par le développement économique, les tendances politiques et le niveau de développement de l'éducation à l'échelle nationale que par les grands courants de l'histoire du monde et la position d'un pays au sein de cette histoire.*

– D. Kamens, J. Meyer et A. Benavot (1996), p. 138

L'un des plus grands défis auxquels font face les pays du monde entier est de donner les moyens à leurs jeunes de devenir des citoyens dynamiques, de trouver du travail dans des milieux en constante évolution et de faire face au changement tout au long de leur vie et de s'y adapter. Pour relever ces défis, les pays doivent adopter des approches qui correspondent à leurs capacités et à leurs objectifs de développement à long terme. Dans ce contexte, l'enseignement secondaire prend tout son sens. Le présent chapitre présente un historique du développement de l'enseignement secondaire, examine en quoi les réalités économiques et socioculturelles des pays sont à l'origine des différences dans la définition et l'organisation structurelle de l'enseignement de niveau secondaire et souligne le paradoxe politique posé par l'enseignement secondaire.

### Historique

L'historique de l'enseignement secondaire est capital pour comprendre le cadre analytique de ce document. L'évolution historique de chaque pays explique, plus que tout autre facteur, la diversité des programmes des écoles secondaires dans le monde (Kamens, Meyer et Benavot, 1996). Encore aujourd'hui, les forces historiques façonnent les modèles, les structures institutionnelles et les programmes de l'enseignement secondaire.

Historiquement, dans les pays développés, l'enseignement secondaire a toujours été le subsidiaire de l'enseignement supérieur. Et cette relation a influencé les politiques, les choix de programmes, le recrutement et la formation des enseignants, l'évaluation et la reconnaissance professionnelle. Dans les pays en développement, l'enseignement secondaire a toujours été le parent pauvre de l'éducation. Dans de nombreux pays, le pouvoir des classes supérieures nanties a été garant du financement et de l'intérêt accordés à l'enseignement supérieur. Parallèlement, l'intérêt porté par la communauté internationale au développement de l'enseignement primaire depuis les années 1970 a convaincu les gouvernements des pays en développement de consacrer des ressources importantes aux premières étapes de la scolarisation. Pendant ce temps, l'enseignement secondaire, en dépit du rôle de passerelle qu'il joue entre l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur, a été laissé pour compte (Bloom, 2003).

Au risque de simplification exagérée, on pourrait dire que, dans les pays industrialisés et dans quelques-unes de leurs plus anciennes colonies, les systèmes d'enseignement public ont été édifiés mur à mur. On a d'abord fondé les universités, au début du 12<sup>e</sup> siècle. Les écoles secondaires ont ensuite vu le jour à partir des 15<sup>e</sup> et 16<sup>e</sup> siècles et les écoles primaires, elles, ont été créées vers le milieu du 19<sup>e</sup> siècle. Historiquement, l'enseignement secondaire était au service des universités et avait pour mission de préparer les élèves aux études supérieures. Les programmes de l'école secondaire étaient donc bâtis autour de l'enseignement du latin – la langue d'enseignement utilisée dans les universités. C'est pour cette raison que, dans de nombreux pays, les écoles secondaires étaient, dans les premiers temps, désignées par des termes comme *Grammar school*, *Gymnasium* (toujours utilisé en Allemagne, en Autriche et dans quelques pays d'Europe centrale et orientale) et *escuela de latinitad*. Plus tard, on a commencé à considérer l'enseignement secondaire comme un secteur distinct dont la mission était de former la classe administrative des nouveaux États-nations. La nouvelle école secondaire a pris forme avec la Révolution française et, à l'échelle mondiale, avec les révolutions bourgeoises de la première moitié du 19<sup>e</sup> siècle (La situation était quelque peu différente au Royaume-Uni, mais là aussi, la création des écoles secondaires a été liée à la formation de la bourgeoisie industrielle émergente). On peut commencer à véritablement parler d'une école secondaire moderne avec une fin en soi et différentes filières – classique, professionnelle et générale – dès la fin du 19<sup>e</sup> siècle.

Au 20<sup>e</sup> siècle, les politiques américaines et soviétiques en matière d'éducation ont été à l'origine de modèles d'éducation secondaire reposant sur la création de systèmes d'enseignement axés sur le libre accès et la portée universelle. Après 1945, les écoles, que l'on appellera plus tard polyvalentes, ont commencé à se développer du nord au sud de l'Europe. Dans ces écoles, un

programme d'enseignement secondaire commun était dispensé à tous les étudiants dans un même établissement, avec la possibilité de choisir diverses matières, une approche qui différait du système dans lequel les étudiants étaient regroupés en filières en fonction soit de leurs aptitudes aux études soit de leur choix à l'entrée du secondaire. À la même époque, l'Europe de l'Est se tournait vers une approche professionnelle de l'enseignement secondaire.

Dans les années 1960 et 1970, l'enseignement secondaire était par le fait même davantage rattaché à l'enseignement primaire qu'universitaire. Avec le développement de la scolarité obligatoire, le concept et la durée de l'éducation de base ont été modifiés pour y intégrer un enseignement intermédiaire (dit de premier cycle)<sup>1</sup>. Une élévation du niveau moyen de scolarité était un des objectifs importants de l'époque en matière d'éducation ainsi qu'un élément d'évaluation du succès des réformes scolaires. De nombreux autres pays se sont donnés pour objectif d'élargir la notion d'éducation de base et d'y intégrer une importante partie de la scolarité secondaire jusqu'à alors d'accès limité et élitiste.

### *Le modèle états-unien de développement de l'enseignement secondaire*

Au début du 20<sup>e</sup> siècle, avec l'avènement d'une nouvelle économie s'est fait sentir le besoin d'un petit contingent de scientifiques et d'ingénieurs, d'un nombre plus élevé d'agents administratifs et d'administrateurs publics et surtout d'une main-d'œuvre qualifiée et instruite. C'est en 1900 qu'a émergé aux États-Unis l'idée qu'un certain niveau de scolarité pouvait contribuer à accroître la productivité des commis de bureau, des vendeurs et même des agriculteurs (Goldin, 2001). Cette nouvelle donne a entraîné un changement des politiques en matière d'éducation pour tenir compte de cette orientation nouvelle des besoins en capital matériel vers des besoins en capital humain.

Selon Goldin (2001), le développement spectaculaire de l'enseignement secondaire aux États-Unis, de 40 à 50 ans (deux générations entières) antérieur à celui des pays européens, repose sur un modèle qui se démarque radicalement du système d'enseignement traditionnel européen et se fonde sur les valeurs suivantes : financement et prestation publics ; accessibilité et tolérance (le système est non sélectif, sans spécialisation précoce ni ségrégation scolaire) ; programmes théoriques mais aussi pratiques ; nombreux districts de petite taille et indépendants sur le plan financier et contrôle laïque des écoles et de leur financement.

Selon les critiques, ces valeurs ont plutôt été un frein qu'un élément moteur pour le développement de l'enseignement secondaire, une affirmation qui est encore aujourd'hui au cœur du débat. Jugeant le financement et la prestation publics insatisfaisants, on a recours à des chèques d'éducation et

à des bailleurs de fonds privés. L'accessibilité et la tolérance qui, à l'origine, étaient considérées comme égalitaires et non élitistes, sont maintenant perçues par certains comme un manque de rigueur et de responsabilité. Par ailleurs, si le concept d'une éducation théorique et générale pour tous favorise une certaine souplesse, il peut aussi, dans la pratique, avoir laissé pour compte un grand nombre d'élèves et contribué, à partir des années 1980, à accroître les inégalités.

Enfin, si la décentralisation du système en petits districts financièrement indépendants, attirants pour les résidents, a un jour, favorisé les investissements dans l'éducation, il semble aujourd'hui que le système génère d'importantes inégalités en matière de financement.

### *Les modèles européens de développement de l'enseignement secondaire*

Contrairement à ce qui s'est passé aux États-Unis, il a fallu presque un demi-siècle aux pays européens entre la généralisation de l'accès à l'enseignement primaire gratuit et obligatoire et la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire. En 1945, dans des pays comme la France, l'Irlande et l'Espagne, le pourcentage d'élèves des groupes d'âge correspondants inscrits dans les écoles secondaires était très faible. Même en Suède et au Royaume-Uni, où les taux de participation étaient plus élevés, ils ne dépassaient pas les 50 pour cent. L'enseignement secondaire était élitiste et perçu comme un enseignement de haute qualité. L'employabilité des finissants n'était pas un problème puisque la fonction exclusive du système était de former des étudiants en vue des études supérieures et de carrières de hauts fonctionnaires.

Immédiatement après la Deuxième Guerre mondiale, les pays européens ont commencé à s'apercevoir que, par rapport aux États-Unis, ils accusaient un retard important en matière de développement du capital humain. Le renforcement du leadership des États-Unis sur la scène mondiale accentuait encore davantage son influence sur les politiques en matière d'éducation. Les mesures de sélection, comme les légendaires *Eleven +*, ont alors été sérieusement remises en question. Le système a commencé à perdre de sa crédibilité ainsi que la confiance du public. Les besoins du marché du travail, combinés une forte demande sociale de démocratisation de l'éducation, ont fait apparaître clairement que l'accès limité et l'élitisme des écoles secondaires entraînaient une perte de talents qu'aucun pays ne pouvait soutenir. Cette prise de conscience conduisit alors à une réforme radicale de l'enseignement secondaire tout d'abord dans les pays nordiques, puis en France et au Royaume-Uni et plus tard en Italie, au Portugal et en Espagne.

Dans les années 1980, la critique généralisée des écoles polyvalentes a conduit à leur dévalorisation aux États-Unis et en Europe. On a commencé à percevoir les réformes d'ensemble comme purement idéologiques et menant

à une intervention excessive de l'État en matière d'éducation. On craignait que l'indulgence des écoles polyvalentes n'entraîne un déclin des normes de culture générale et une perte de contrôle de l'élite sur les universités et ne porte atteinte au prestige d'un milieu universitaire solidement établi.

Les milieux gauchistes reprochaient aux écoles polyvalentes de créer un système interne de sélection par le système de cours à option, qui, selon eux, tendait à reproduire les inégalités. Dans plusieurs pays européens, il semble que la solution des écoles privées a pris de l'importance, particulièrement avec l'instauration du financement des écoles privées par le secteur public. On craignait également que les écoles secondaires ne créent chez les jeunes des attentes quant à leurs perspectives en matière d'éducation et d'emploi auxquelles il ne serait pas possible de répondre, crainte que la montée en flèche du chômage chez les jeunes vers la fin des années 1980 est venue confirmer. Les critiques portaient en outre sur le fait que les écoles polyvalentes contribuaient à créer une segmentation et une stratification marquées de l'enseignement supérieur et imposaient des restrictions d'admission à certains programmes d'études.

### *Les modèles asiatiques de développement de l'enseignement secondaire*

À partir de 1945, on a constaté en Extrême-Orient, un intérêt accru pour l'enseignement primaire et secondaire, accompagné d'importants investissements publics. Mundle (1998) examine les politiques mises en œuvre par les économies avancées du Japon, de la République de Corée, de Singapour et de Taiwan (Chine) pour améliorer l'accessibilité à l'éducation et la qualité de l'enseignement. L'une des stratégies adoptées était de consacrer l'essentiel des efforts à l'enseignement professionnel au deuxième cycle de l'enseignement secondaire jusqu'à ce que le revenu moyen par habitant atteigne 8 000 \$ (au taux de change de 1992) et de s'orienter ensuite vers un programme plus général. Dans certains pays d'Asie, toutefois, même dans le cas de revenus inférieurs, le pourcentage d'inscrits dans la filière professionnelle de l'enseignement secondaire n'a jamais atteint les 50 pour cent (Gill, Fluitman et Dar, 2000).

Les pays d'Extrême-Orient qui ont choisi très tôt de développer l'enseignement secondaire en y investissant massivement en ont retiré des bénéfices importants (McMahon, 1998). Dans les économies asiatiques hautement performantes, avec en tête le Japon, la vigueur de la croissance économique nécessitait en effet une solide base de capital humain. L'augmentation du nombre de travailleurs instruits a permis de réduire les inégalités de revenus, et, par là même, de diminuer l'importance des rentes de rareté associées aux aptitudes cognitives (Banque mondiale, 1993, p. 349).

Dans ces économies, la formation de base est fortement axée sur l'acquisition de compétences générales alors que l'enseignement postsecondaire tend à mettre l'accent sur les compétences professionnelles

Malgré de remarquables réussites, dans les pays d'Extrême-Orient, tout comme dans les pays européens et aux États-Unis, le mécontentement à l'égard du système d'enseignement s'est accru. La qualité des écoles a notamment été remise en question en Corée et au Japon; on a reproché aux écoles de ne pas favoriser le développement des aptitudes non cognitives telles que la créativité, la spontanéité, la souplesse et l'esprit d'entreprise, des qualités très en demande dans le secteur de la production (Cave, 2001). Dans de nombreux pays d'Extrême-Orient, l'une des principales raisons des réformes de l'enseignement a été la remise en question de l'apprentissage par mémorisation qu'exigeaient les examens d'admission au niveau collégial. Dans les dernières années, plus de dix provinces chinoises ont révisé leurs examens d'admission.

### **Définition et structures organisationnelles de l'enseignement secondaire**

Les termes les plus courants pour désigner les différents niveaux d'enseignement (à l'exclusion du niveau universitaire) sont primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire. Le primaire, obligatoire, débute entre cinq et sept ans. Le premier cycle de l'enseignement secondaire, obligatoire dans la plupart des pays s'adresse aux élèves ayant entre dix et quatorze ans, et le deuxième cycle, qui échappe au caractère obligatoire<sup>2</sup>, aux élèves ayant entre quatorze et seize ans. L'enseignement secondaire présente deux filières: la filière générale (premier et deuxième cycle) et la filière professionnelle, qui débute au deuxième cycle et offre la possibilité d'une spécialisation. Dans certains pays, le premier cycle secondaire est considéré comme faisant partie de l'éducation de base. Il est obligatoire et, aux fins de l'élaboration des politiques, regroupé avec l'enseignement primaire. Si, dans certains pays, la différence entre l'enseignement secondaire général et l'enseignement professionnel a tendance à s'estomper, la bifurcation est très marquée dans les pays en développement.

Il arrive que le premier cycle du secondaire soit également divisé en deux phases, l'une générale et l'autre à caractère plus sélectif, où les élèves sont orientés vers des écoles spécialisées compte tenu des aptitudes ou habiletés qu'ils démontrent. Dans la plupart des pays, le deuxième cycle du secondaire n'est pas obligatoire, et, de façon générale, se présente comme un réseau double dans le cadre duquel coexistent une structure générale et une structure spécialisée (voir les modèles d'organisation en vigueur dans le monde au tableau 1.1).

**Tableau 1.1 Modèles d'organisation de l'enseignement secondaire**

<i>Niveau</i>	<i>Exemples</i>
<b>Premier cycle du secondaire</b>	
1. Éducation de base, sans distinction entre le primaire et le premier cycle du secondaire	Angola, Botswana, Burkina Faso, Cambodge, Chili, Chine, îles Comores, Chypre, Danemark, Équateur, Finlande, Ghana, Grenade, Inde, Indonésie, Kazakhstan, République de Corée, Moldavie, Népal, Slovaquie, Afrique du Sud, Suède, Ukraine, République du Yémen
2. Enseignement primaire distinct du premier cycle du secondaire. Pas d'orientation des élèves du premier cycle dans des filières spécialisées	Canada, Colombie, Angleterre, France, Grèce, Italie, Portugal, Écosse. Turquie, États-Unis, Pays de Galles
3. Système à deux cycles dans lequel le cycle primaire est suivi d'un cycle secondaire sans distinction entre premier et deuxième cycle. L'enseignement secondaire n'offre pas de spécialisation	Brésil
4. Enseignement primaire et premier cycle du secondaire (général) distincts avec un pourcentage d'élèves du premier cycle orientés dans des filières différentes	Autriche, Belgique, Bulgarie, Croatie, Allemagne, Irlande, Luxembourg, Pays-Bas, Pérou, Pologne
<b>Deuxième cycle du secondaire</b>	
5. Enseignement secondaire général et filières spécialisées dans le même établissement	Canada, Chili, Angleterre, Irlande, Nouvelle-Zélande, Espagne, Suède, États-Unis
6. Enseignement secondaire général et filières spécialisées dans des établissements différents	Australie, Bulgarie, Finlande, France, Allemagne, Hongrie, Inde, Italie, Japon, République de Corée, Pays-Bas, Pologne, Singapour, Suisse, République du Yémen

*Sources* : adapté de Green, Wolf et Ieney (1999) ; Le Métails (2002) ; voir aussi l'annexe A.

Pour ce qui est de la durée des cycles, on distingue trois modèles structuraux :

- deux cycles – enseignement primaire de quatre, cinq ou six niveaux et enseignement secondaire de neuf, sept ou six niveaux ;
- deux cycles – un premier cycle long, de huit, neuf ou dix niveaux et un second cycle plus court, de deux, trois ou quatre niveaux ;
- trois cycles distincts de cinq plus quatre plus trois ou six plus trois plus trois niveaux.

### *Les particularités de l'enseignement secondaire*

L'enseignement secondaire présente un certain nombre de particularités qui, comparativement à l'enseignement primaire et supérieur, modifient le contexte d'élaboration des politiques. Les différences principales entre l'enseignement primaire et secondaire sont énumérées ci-dessous (On peut généraliser les différences entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur). Certaines de ces caractéristiques sont liées, mais nous les traiterons de façon distincte pour en faire ressortir l'importance, alors que d'autres, qui peuvent paraître évidentes, sont mentionnées par souci d'exhaustivité.

L'enseignement secondaire se distingue de l'enseignement primaire sur les points suivants.

- Nécessité d'une plus grande diversité des programmes offerts, entre les écoles et au sein de celles-ci, pour a) répondre aux besoins des élèves qui sont davantage susceptibles de quitter l'école pour aller sur le marché du travail ; b) maintenir l'intérêt des élèves, qui, à l'adolescence, ont davantage de choix et se démotivent plus facilement que les enfants ou les jeunes plus âgés.
- Nécessité d'adapter davantage l'offre de programmes à l'évolution des besoins.
- Des écoles plus grandes en plus petit nombre et une plus grande diversité de la clientèle.
- Davantage de besoins en matière de gestion professionnelle et d'autonomie de gestion. Les directeurs et les enseignants des écoles secondaires sont plus qualifiés que ceux du primaire en raison, d'une part, des exigences de la fonction et, d'autre part, de la concurrence et de l'autosélection.
- Base communautaire et collective locale moins forte dans la mesure où la zone géographique de résidence des élèves et des parents qui constitue la « communauté » est plus difficile à définir.
- Engagement politique moins fort à l'égard de l'accessibilité universelle, tout particulièrement au deuxième cycle du secondaire. La plupart des lois sur la scolarité obligatoire et de nombreuses lois sur la gratuité de l'enseignement ne s'appliquent pas au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Création d'externalités dans les zones de recrutement des écoles primaires, notamment par l'entremise de pressions (ou de manque de pressions), pour accroître la qualité des finissants du primaire et inciter à garder les enfants à l'école et à les encourager à finir leur primaire, même si l'école secondaire n'impose directement aucune pression sur la qualité des écoles primaires.
- Rôle plus important en matière de filtrage ou de sélection en vue du marché du travail. Même si, à première vue, les avantages liés à l'enseignement secondaire peuvent être perçus comme étant en grande partie d'ordre

privé, la fonction du marché du travail est plus évaluée comme étant publique.

- Taux de rendement privé sans doute plus élevé que le taux de rendement social, indépendamment du fait que les rendements privés ou sociaux soient plus élevés ou plus faibles que pour la scolarité primaire.
- Pour ce qui est du rendement social, le taux de rendement est plus élevé pour les collectivités et les économies nationales et régionales que pour la collectivité et l'économie locales car les diplômés de l'école secondaire sont plus mobiles que ceux qui ne détiennent qu'un diplôme de fin d'études primaires.
- Coûts d'option plus élevés pour les élèves, nombre d'entre eux pouvant travailler pour un salaire, étant forcés par les parents à aider à la maison ou à travailler pour l'entreprise familiale ou tombant enceintes.
- Les élèves ont plus de maturité et sont souvent plus actifs sur le plan politique. Ils sont aussi plus à même de percevoir qu'ils ont des intérêts communs avec les étudiants de l'enseignement supérieur. À mesure que les sociétés se développent et comme cela s'est produit dans les pays développés à partir des années 1950, les étudiants du secondaire ont davantage tendance à avoir leur propre culture, à faire preuve d'hostilité envers leurs parents et la culture dominante, à préférer la culture de la rue, à être démotivés par rapport à l'école et à présenter d'autres caractéristiques qui, encore une fois, ont tendance à fragiliser la notion de communauté et, par là même, à compromettre les choix en matière de finances communautaires.
- La capacité parentale à juger de la qualité des écoles, à choisir entre les différents établissements ou à recommander des écoles est moindre. Les mécanismes de responsabilisation sont donc moins nombreux, qu'il s'agisse du droit de parole ou des choix possibles. Dans le premier cas, les divergences entre l'éducation parentale et l'élève, l'enseignant et l'enseignement principal sont beaucoup plus importantes qu'à l'école primaire. Dans le deuxième cas, les écoles secondaires, beaucoup moins nombreuses que les écoles primaires dans tous les pays, ont un caractère plus monopolistique sur le plan régional.
- Le sentiment d'appartenance et la loyauté vis-à-vis de l'établissement sont beaucoup plus importants dans les écoles secondaires. Les élèves eux-mêmes manifestent un plus grand intérêt envers la qualité de l'enseignement, dans la mesure où ils s'identifient collectivement à leur établissement (c'est la fierté d'appartenance). La communauté desservie par les écoles n'est pas une entité géographique exogène en soi; elle est créée par l'école elle-même.

Il convient toutefois, lorsque l'on évalue les questions de politiques en matière d'enseignement secondaire, de faire preuve de circonspection vis-à-vis d'un certain nombre des caractéristiques mentionnées ci-dessus. Par

exemple, les organismes internationaux plaident en faveur de l'enseignement primaire, les étudiants du troisième cycle et les parents de l'élite militent en faveur des universités, alors que, dans la plupart des pays, l'enseignement secondaire ne fait guère l'objet de pressions. On pourrait donc voir la tendance des élèves du secondaire à être plus militants sur le plan politique comme une compensation pour l'absence relative de groupes de pression à ce niveau. Il est toutefois peu probable que ces derniers protestent contre une affectation excessive de ressources au niveau universitaire dans la mesure où ils suivent souvent les étudiants des universités et expriment leur solidarité sur l'ensemble du budget de l'éducation plutôt que de faire pression pour une réaffectation des ressources.

### *La durée des études*

La durée des études, c'est-à-dire la période de temps nécessaire pour passer du premier au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et de façon plus générale, d'un niveau d'enseignement au suivant, varie selon les pays. La longueur de cette période dépend des politiques en vigueur en matière d'éducation et de la conjoncture du marché du travail, de la qualité et de la pertinence de la prestation éducative et de la souplesse offerte par les différentes filières, facteur particulièrement pertinent au deuxième cycle du secondaire. On a remarqué que, dans les pays où les filières menant au deuxième cycle manquaient de souplesse (c'est-à-dire lorsque les élèves ne peuvent combiner une scolarité professionnelle avec une scolarité générale), les élèves avaient tendance à mettre davantage de temps pour obtenir leur diplôme afin d'acquérir des qualifications dans les deux types d'éducation. Face à l'augmentation de la demande de services d'enseignement au deuxième cycle du secondaire, un des plus importants défis de la politique éducative est de créer des filières susceptibles de répondre à l'augmentation et à la diversité des besoins, des intérêts et des capacités des élèves et d'offrir un contenu qui réponde et soit adapté aux besoins du marché du travail. D'un point de vue systémique, le programme de l'enseignement secondaire doit être parfaitement intégré dans un processus d'apprentissage permanent.

**Tableau 1.2** Modèle d'organisation pédagogique, de l'école maternelle à la douzième année

	<i>1 – 5 (ou 6)</i>	<i>6 (ou 7) – 9</i>	<i>9 (ou 10) – 12</i>
		← <i>Premier cycle</i> → <i>du secondaire</i>	← <i>Deuxième cycle</i> → <i>du secondaire</i>
<i>M – 3</i>	← <i>Enseignement de base</i> →		
Classes autonomes avec un seul enseignant	Classes autonomes avec un seul professeur qui enseigne la plupart des matières fondamentales et des professeurs spécialistes qui dispensent les cours dans certaines matières intégrées ou non au programme de base	Transition vers des blocs de périodes pédagogiques portant sur certaines matières fondamentales enseignées par un seul professeur ou une équipe d'enseignants dispensant un contenu interdisciplinaire au besoin; des professeurs spécialistes enseignent d'autres matières de base ainsi que des cours à option et des apprentissages exploratoires	Organisation par département dans le cadre de laquelle les périodes pédagogiques portent sur des matières à option, avec des équipes de professeurs dispensant un contenu interdisciplinaire; des professeurs spécialistes enseignent des matières de base et des cours à option ou spécialisés. Les étudiants sont placés dans des filières et sont regroupés en classes homogènes.
	← <i>Enseignement des matières fondamentales</i> →		

*Source:* adapté du ministère de l'Éducation de la Californie (1987)

**Tableau 1.3** Durée du cycle secondaire par région du monde

<i>Région</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Mode</i>
Afrique	4	8	7
Extrême-Orient et Pacifique	4	8	6
Europe de l'Est et Asie centrale	5	9	7
Amérique latine et Antilles	4	7	5
Moyen-Orient et Afrique du Nord	6	8	6
Asie du Sud	5	8	5
Union européenne et États-Unis	5	8	6

*Source:* Benavot (2004)

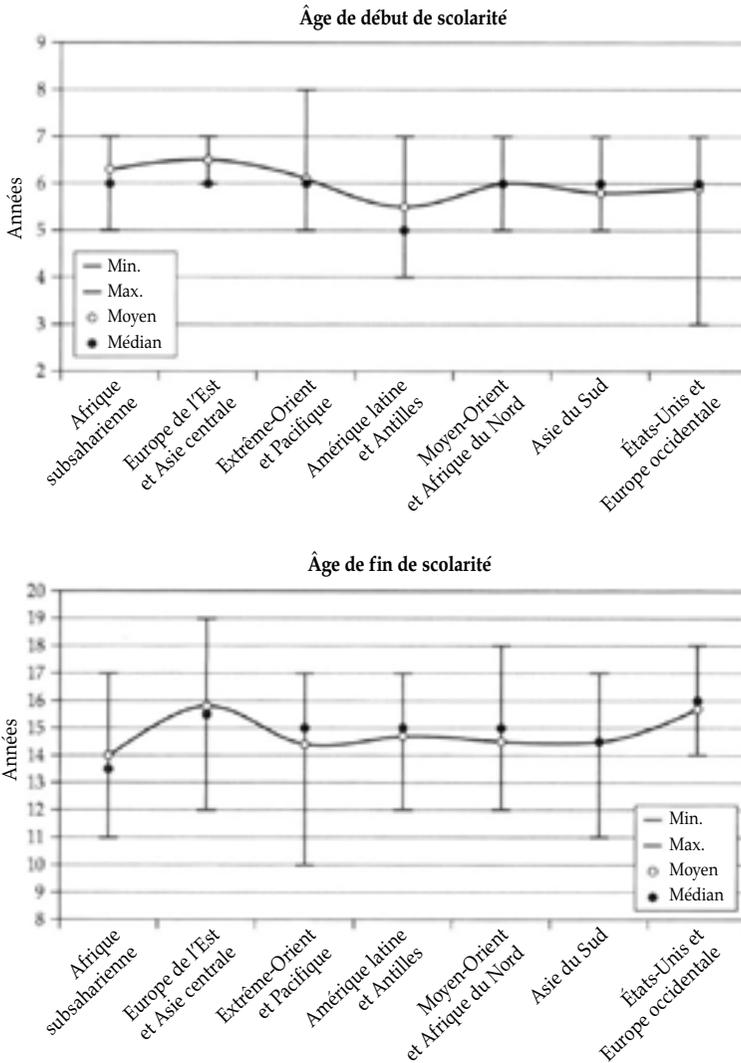
Dans les pays développés, une forte proportion de la population d'âge scolaire fréquente actuellement l'école pendant au moins douze ans (voir tableau 1.2) et la durée de la scolarité obligatoire, qui correspond à des normes minimales de scolarisation, ne constitue plus la limite définissant la participation à l'enseignement. Dans les pays en développement, cette période de scolarité obligatoire est encore importante pour le contrat social en ce qu'elle définit les attentes par rapport au rôle de l'État en tant que prestataire et bailleur de fonds des services d'enseignement et à l'obligation des familles d'envoyer leurs enfants à l'école.

Dans son étude sur les tendances observées dans 185 pays, Benavot (2004) indique que la durée moyenne de l'enseignement secondaire est de 6,09 ans, avec des différences importantes (allant de quatre à neuf ans) entre les régions et au sein même de celles-ci (tableau 1.3). Il convient toutefois d'analyser ces constatations avec prudence dans la mesure où, dans de nombreux pays, le premier cycle de l'enseignement secondaire fait partie de l'éducation de base sur une période totale pouvant aller jusqu'à neuf ans.

L'âge du début et de la fin de la scolarité obligatoire varie aussi selon les régions (figure 1.1). C'est aux Pays-bas que l'âge d'entrée à l'école est le plus bas, trois ans, tandis qu'il est le plus élevé en Mongolie, où les enfants ne sont pas obligés de s'inscrire avant l'âge de huit ans. Dans le monde, l'âge médian est généralement de cinq ou six ans. La durée de la scolarité primaire est en règle générale de cinq à huit ans et celle de l'enseignement secondaire de quatre à neuf ans, ce qui signifie que les jeunes entre 11 et 19 ans sont censés fréquenter l'école secondaire.

Les différences sur le plan de la structure du cycle d'enseignement, combinées aux différences dans l'âge d'entrée à l'école et la durée de la scolarité obligatoire, influent sur l'âge d'obtention des diplômes de fin d'études. Par exemple, en Afrique, où l'âge d'entrée est le plus élevé et où l'âge moyen pour quitter l'école est le plus bas au monde, les enfants doivent fréquenter l'école, en moyenne, jusqu'à treize ans. Aux États-Unis et en Europe, la moyenne se situe à seize ans. Les différences entre les pays sur le plan des exigences en matière d'âge sont encore plus importantes. Au Myanmar, après dix ans, les enfants ne sont plus tenus de fréquenter l'école alors qu'en Pologne et en Russie, les élèves sont censés poursuivre leur scolarité jusqu'à 19 ans. Ces différences notables en matière d'attentes et d'exigences créent d'importantes disparités dans le monde sur le plan de la scolarisation.

**Figure 1.1** Âges de début et de fin de scolarité obligatoire par région, vers 2000



Source: Compilation de l'auteur

### *La transition de l'école au monde du travail*

L'un des principes directeurs des décisions politiques en matière d'enseignement secondaire est d'adapter les programmes aux besoins du marché du travail de façon à faciliter la transition de l'école au monde du travail. L'une des questions essentielles auxquelles font face les décideurs et les éducateurs est de savoir dans quelle mesure les compétences et qualifications acquises au niveau secondaire doivent répondre à l'évolution des besoins du marché du travail. La façon de répondre à cette question définit la structure et l'organisation de l'enseignement secondaire, plus particulièrement du cycle supérieur.

Les marchés du travail déterminent l'importance de certaines compétences attestées pour réussir son intégration dans le monde du travail. On constate des différences importantes selon les pays. Dans les pays où le marché du travail est organisé par profession et où les emplois et les profils de qualification correspondent aux exigences professionnelles ou sont créés pour y répondre, le système d'enseignement secondaire tend à offrir des filières professionnelles cohérentes débouchant sur des qualifications professionnelles largement reconnues (OCDE, 1998). La classification des emplois est alors importante en ce qu'elle permet de définir les exigences professionnelles et influe directement sur le contenu des programmes et les règles de délivrance des certificats ou des diplômes. Les responsables de l'élaboration des politiques se basent sur les données de l'industrie pour élaborer les programmes et les systèmes d'accréditation et offrir des formations pratiques aux élèves. L'obtention des données est facilitée par la participation active d'associations patronales et de syndicats forts. Des pays comme l'Autriche et l'Allemagne illustrent bien ce type d'approche.

Dans les pays où le marché du travail est plus ou moins ouvert et où les exigences professionnelles sont davantage établies par les entreprises et les emplois moins précisément définis, on a tendance à privilégier les caractéristiques génériques d'employabilité (OCDE, 1998). Les responsables de l'élaboration des politiques se fixent alors pour objectif de proposer des programmes d'enseignement secondaire plus généraux et moins spécifiquement professionnels en mettant davantage l'accent sur les compétences transversales de base comme la capacité d'adaptation, la résolution de problèmes et l'aptitude à communiquer. L'enseignement professionnel au deuxième cycle du secondaire n'est pas aussi développé, de sorte que la distinction entre l'enseignement secondaire général et l'enseignement professionnel est quelque peu estompée (voir l'encadré 1.1). Les compétences spécifiques s'acquièrent davantage dans le cadre de la formation en milieu de travail et du perfectionnement professionnel au sein des entreprises. L'Australie, le Brésil, le Canada et les États-Unis privilégient ce type d'approche.

Certains pays où le marché du travail n'est pas aussi fortement organisé autour des emplois (les pays nordiques, par exemple) combinent les deux approches, c'est-à-dire que les systèmes d'enseignement comportent certaines filières à vocation plus spécifiquement professionnelle.

Dans de nombreux pays européens où le premier cycle de l'enseignement secondaire comporte des filières spécialisées, les écoles polyvalentes offrent aux élèves plusieurs orientations au sein d'un même établissement, ce qui leur permet de passer de l'une à l'autre. D'un point de vue pratique, cette approche assouplit la rigidité des filières et oblige à effectuer la diversification des programmes à un stade ultérieur. Autre tendance en Europe : les possibilités de changement d'orientation étant offertes plus tardivement, les élèves du secondaire sont plus âgés lorsqu'ils se spécialisent. Cette approche permet aux élèves et aux parents d'être mieux informés des différentes possibilités et des conséquences d'une spécialisation précoce.

### **Encadré 1.1 Réaction des pays au changement de statut de l'enseignement secondaire professionnel**

Au cours des vingt dernières années, les pays développés se sont efforcés d'accroître la flexibilité des parcours pédagogiques du deuxième cycle de l'enseignement secondaire afin de faire face à la détérioration de la situation de ce niveau de scolarité et de répondre à la demande générée par l'augmentation et l'accroissement de la diversité de la population étudiante et à l'évolution de l'organisation du travail. Le principal défi est d'instaurer un système qui permette aux élèves de terminer à la fois leur parcours dans l'enseignement général, afin d'obtenir des qualifications reconnues sur le marché du travail, et leur orientation professionnelle afin de leur ouvrir les portes des institutions du cycle supérieur. Une des contraintes significatives à la combinaison de l'enseignement général et professionnel a été le manque d'équipements spécialisés et de ressources consacrées à cette fin dans les écoles, ce qui restreint les choix des modules et des sujets et qui donne peu de valeur aux diplômes obtenus. Les attentes des employeurs et les conditions d'admission dans les institutions d'enseignement supérieur sont souvent plus exigeantes que ce que les écoles sont capables de fournir.

Une étude menée dans plusieurs pays d'Europe, en Australie, au Canada et aux États-Unis (OCDE, 1994 b) met en évidence quatre points communs de cette tendance :

1. la réduction du nombre de programmes d'enseignement professionnel en élargissant les domaines et les compétences professionnelles ;
2. la création de liens entre l'enseignement général et professionnel ;

*(suite)*

### Encadré 1.1 (suite)

3. le développement d'apprentissages basés sur la combinaison de l'école et du travail;
4. le tissage de liens entre l'enseignement secondaire professionnel, la formation et l'enseignement supérieur.

L'étude souligne deux problèmes fondamentaux auxquels font face les responsables de l'élaboration des politiques dans leurs efforts pour établir une réforme de l'enseignement secondaire professionnel :

1. L'augmentation de la part de contenu général dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle ajouterait de la valeur aux programmes en vue d'une préparation à l'enseignement supérieur. Cependant, ces programmes risqueraient de devenir trop sélectifs et les élèves moins brillants finiraient par les éviter. Sans compter que le fait d'adapter de façon exclusive les programmes professionnels du deuxième cycle aux besoins des élèves plus faibles rendrait ceux-ci moins intéressants pour les autres étudiants. L'enseignement secondaire professionnel de deuxième cycle s'en trouverait donc dévalorisé.
2. Les tentatives d'élargir le contenu des programmes professionnels du deuxième cycle et de les rendre plus généraux pour un nombre important d'emplois dans les domaines correspondants pourraient restreindre l'intérêt des employeurs, qui exigent des compétences spécialisées. De plus, ces efforts pourraient être compromis par le nombre limité d'équipements et d'installations ainsi que par le peu de formation des enseignants.

L'étude fait d'importantes recommandations aux responsables de l'élaboration des politiques :

1. Éviter de faire des programmes professionnels de deuxième cycle des voies de garage associées à de mauvais emplois et qui sont destinés aux élèves qui réussissent moins bien.
2. Créer des liens entre les établissements d'enseignement secondaire professionnel et d'enseignement supérieur et s'assurer qu'une part importante d'élèves choisissent cette filière.
3. Concevoir des programmes d'enseignement professionnel et de formation destinés aux jeunes gens moins brillants de façon à ce qu'ils soient choisis comme une option de secours et non comme de simples programmes professionnels. De plus, il faut s'assurer que ces programmes préparent les élèves à une participation future dans les principales filières d'enseignement et de formation professionnels.

Source : OCDE, 1994 b.

## Le paradoxe politique de l'enseignement secondaire

Il semble y avoir une absence de politiques concernant l'enseignement secondaire. La plupart des pays ont éprouvé moins de difficultés à s'accorder politiquement, à concevoir et à mettre en œuvre des politiques destinées à l'enseignement primaire et universitaire qu'à le faire pour l'enseignement secondaire. Les choix liés aux politiques de l'enseignement secondaire sont plus ambigus et complexes à cause de sa dualité intrinsèque. L'enseignement secondaire est :

- terminal, mais aussi préparatoire ;
- obligatoire, mais aussi complémentaire ;
- uniforme, mais aussi varié ;
- méritocratique, mais aussi compensatoire ;
- adapté aux besoins et aux intérêts des personnes, mais aussi à ceux de la société et du marché du travail ;
- engagé à intégrer les élèves et à aider les moins avantagés, mais aussi à sélectionner les élèves en fonction de leurs capacités scolaires et ce, dans la même institution ;
- chargé d'offrir un programme général pour tous les élèves, mais aussi d'offrir des programmes spécialisés pour certains d'entre eux.

L'enseignement secondaire tient donc un double discours. Voici un exemple : l'école secondaire est censée intégrer les jeunes afin d'empêcher leur exclusion sociale et de leur permettre d'acquérir une certaine égalité sociale. Mais en même temps, elle répartit ces jeunes dans des classes homogènes, dans des filières et leur colle une étiquette et quelque fois très tôt, ce qui est à l'origine d'importantes inégalités qui détermineront irrévérablement leurs chances dans l'avenir.

L'enseignement secondaire reflète tous les problèmes et toutes les grandes contradictions qui se situent au cœur des choix de politiques en matière d'éducation. Ces problèmes sont donc très politisés. Ils génèrent de l'anxiété chez les parents et augmentent même la corruption et la fraude lors des examens importants et des autres procédures de sélection. Paradoxalement, malgré la place de l'enseignement secondaire, qui se trouve au centre de l'arène politique, et l'augmentation de la demande dans le monde, l'électorat et les lobbyistes – les champions – en faveur de ce secteur ont tendance à y être peu présents et même absents comparativement aux puissants groupes de pression nationaux et internationaux en faveur des projets liés à l'enseignement primaire et universitaire.

## Conclusion

En dépit du chevauchement important des objectifs généraux d'un pays à l'autre, les structures et les pratiques au sein de l'enseignement secondaire varient considérablement. Ces différences se reflètent non seulement dans la terminologie employée pour décrire chaque étape, mais aussi dans la structure et la durée du cycle scolaire obligatoire.

La qualité de l'enseignement secondaire est pourtant indispensable dans tous les pays tant pour le développement individuel que national. De nos jours, dans le cadre du processus d'universalisation de la formation de base, l'enseignement secondaire s'est donné une mission qui combine les particularités politiques d'être à la fois terminal et préparatoire, obligatoire et non obligatoire, uniforme et divers ainsi que général et professionnel. La dualité, la complexité et l'ambiguïté de ce niveau de scolarité présentent des défis en ce qui concerne sa prestation. Dans le contexte actuel où la demande pour l'enseignement secondaire est grandissante, il incombe aux responsables de l'élaboration des politiques de s'attaquer à cette incontournable dualité et d'établir des politiques destinées à offrir des programmes et des options qui permettront aux élèves d'exprimer leur plein potentiel.

L'enseignement secondaire est la passerelle entre l'enseignement primaire ou de base, le marché du travail et l'enseignement supérieur. Cette passerelle peut avoir plusieurs voies ou parcours afin que tout le monde puisse y trouver sa route, ou elle peut agir comme un goulot d'étranglement laissant passer du primaire aux études universitaires une minorité d'élèves privilégiés et ainsi grandement déterminer les taux de participation et la qualité de l'enseignement aussi bien au primaire qu'au niveau supérieur. Les décideurs sont confrontés à un choix fondamental lors de l'établissement de la politique d'enseignement : faire de l'enseignement secondaire le maillon faible du système éducatif ou sa pierre angulaire.

## Notes

1. Dans de nombreux pays l'enseignement de base comprend le primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Sa durée varie entre cinq et neuf ans.

2. Une structure d'enseignement à vie comprend ce qu'on apprend tout au long de sa vie, soit de la petite enfance à la retraite. Cela inclut l'apprentissage formel ou structuré (les écoles, centres de formation et universités), extrascolaire (la formation structurée en cours d'emploi) et non structurée (compétences acquises grâce aux membres de la famille ou à sa communauté). Cette structure permet aux gens d'accéder à des possibilités d'apprentissage à mesure que le besoin se fait sentir et non parce qu'ils ont atteint un certain âge (Banque Mondiale, 2003c).

---

---

## 2

# L'importance d'investir dans l'enseignement secondaire

On peut établir le bien-fondé du développement de l'enseignement secondaire dans les pays en développement en parlant de croissance, de diminution de la pauvreté, d'équité et de cohésion sociale. L'argument est particulièrement pertinent pour les pays où l'enseignement primaire est très répandu mais où peu d'élèves sont inscrits au niveau secondaire. Le présent chapitre examine les éléments attestant de l'importance croissante de l'enseignement secondaire en présentant ses avantages directs et ses effets externes et en observant la demande croissante pour ce niveau d'enseignement.

### **Les avantages directs et les effets externes**

Il y a une multitude de façons de retirer des avantages de l'investissement dans l'éducation, autant pour les personnes que pour la société dans son ensemble. Il a été prouvé que l'enseignement secondaire, qui fait l'objet de ce rapport, contribue au revenu personnel et à la croissance économique. Il va de pair avec une santé, une équité et des conditions sociales meilleures. Il étaye les institutions démocratiques et l'engagement civique. De plus, la qualité de l'enseignement secondaire a une incidence sur les niveaux inférieur et supérieur – l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur. La présente section examine en détail chacune de ces trois interactions.

#### *La contribution à la croissance et à la diminution de la pauvreté*

*L'enseignement secondaire et la croissance.* L'enseignement augmente la productivité individuelle, comme l'indique le lien incontestable entre le niveau d'instruction et le revenu personnel. À l'échelle nationale, l'éducation contribue de façon significative à favoriser la croissance économique. De nos jours, les économies qui croissent rapidement dépendent de la création, de l'acquisition, de la distribution et de l'utilisation du savoir, ce qui exige une population instruite et compétente. De surcroît, il semble de plus en plus que la moitié de la croissance générale de l'économie, ou même davantage, repose sur l'augmentation de la productivité des facteurs plutôt que sur

l'accumulation des facteurs autant en capital qu'en main-d'œuvre (Easterly et Levine, 2002).

L'enseignement secondaire joue un rôle particulièrement important à cet égard. Dans de nombreux pays, on a établi un lien entre l'augmentation de la demande pour des travailleurs ayant reçu un enseignement secondaire (qui sera examinée plus en profondeur dans le présent chapitre) et le changement technologique, orienté vers les compétences. En faisant l'analyse d'une étude qui s'est déroulée entre 1960 et 1995 sur un échantillon d'une centaine de pays, Barro (1999) a conclu que la croissance économique est positivement reliée au niveau de départ (1960) du nombre d'années d'études qu'un adulte masculin complète en général au secondaire et au niveau supérieur mais que la relation avec le niveau de scolarisation primaire est négligeable. Il en conclut que l'enseignement secondaire et de niveau supérieur a un effet important sur la diffusion de la technologie.

Dans une économie de plus en plus mondialisée, les pays en développement ont la possibilité d'enregistrer une augmentation de leur facteur de productivité grâce au transfert de technologie des chefs de file mondiaux. Un tel transfert peut se faire par le biais d'échanges commerciaux, d'investissement direct étranger et d'apprentissage au sein des chaînes internationales de fabricants et de fournisseurs. Toutefois, une grande partie de la technologie mise au point dans les pays jouant des rôles de chefs de file exige des compétences approfondies et, par conséquent, n'est pas appropriée aux pays en développement ne possédant pas de seuil de compétences minimum (Acemoglu et Zilibotti, 2001).

L'enseignement secondaire constitue un élément primordial d'un cercle vertueux de croissance économique dans le contexte d'une économie du savoir mondialisée. De nombreuses études ont prouvé qu'il est nécessaire d'avoir un important bassin de main-d'œuvre ayant reçu un enseignement secondaire pour bénéficier des retombées du savoir et pour attirer les importations de produits de technologie de pointe et l'investissement direct étranger (Borensztein, de Gregorio et Lee, 1998; Caselli et Coleman, 2001; Xu, 2000). Dans une étude sur les écarts entre l'enseignement et la technologie en Amérique latine, de Ferranti et al. (2003) ont conclu que l'essentiel de la différence entre la pénétration des ordinateurs en Amérique latine et celle chez les « tigres » de l'Extrême-Orient, où les ordinateurs sont beaucoup plus répandus, peut s'expliquer non seulement par les différences dans le partage des échanges commerciaux avec les pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) mais surtout par la proportion de main-d'œuvre ayant reçu un enseignement secondaire. Les auteurs émettent l'hypothèse qu'il s'agit de la raison pour laquelle la demande en matière de travailleurs qualifiés n'a pas augmenté au Brésil, où les niveaux d'enseignement sont largement inférieurs à ceux des autres pays d'Amérique latine.

*L'importance d'un développement équilibré de l'enseignement*<sup>1</sup>. On peut également établir le bien-fondé de le développement de l'enseignement secondaire sur la croissance économique, même dans les pays où le taux de retour aux études secondaires est faible comparativement aux études supérieures (comme c'est le cas dans de nombreux pays d'Amérique latine ; voir Ferranti et al., 2003) et où le développement de l'enseignement secondaire peut avoir un effet à court terme plus faible que l'expansion de la portée du système universitaire. Historiquement, les pays qui ont connu les augmentations du niveau de scolarité les plus rapides et durables ainsi qu'un rendement économique remarquable se sont consacrés à une revalorisation équilibrée des niveaux d'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Goldin (1999) démontre l'importance du développement de l'enseignement secondaire aux États-Unis entre 1919 et 1940 – une transformation qui a donné aux États-Unis une avance de plus d'un demi-siècle sur les pays européens. De Ferranti et al. (2003) soulignent l'importance d'une amélioration équilibrée d'un système d'éducation après avoir analysé les exemples de la Corée, de Singapour, de Taiwan (Chine) et d'autres « tigres » de l'Extrême-Orient, qui offrent un contraste frappant avec les transitions « déséquilibrées » observées dans les pays d'Amérique latine.

*L'enseignement secondaire et l'inégalité*. Bien qu'un des objectifs principaux de l'éducation consiste à permettre à chaque personne de développer son plein potentiel, l'atteinte de cet objectif ne signifie pas qu'il faut éliminer les différences individuelles dans le niveau d'instruction et les avantages connexes ou qu'il faut que tous aient accès aux mêmes pratiques d'enseignement. Il faut cependant offrir des possibilités de développement intellectuel et de développement des compétences à tous, ce qui permettra à chaque personne d'atteindre son plein potentiel. Par conséquent, lorsqu'on se penche sur l'équité en éducation, il faut aborder les questions liées aux résultats ainsi qu'à l'accès. Il ne s'agit pas de savoir si les résultats varient mais plutôt s'ils varient dans une mesure irraisonnable et si la répartition des résultats est équivalente dans les groupes parmi lesquels on ne s'attend pas à voir de différences – par exemple, entre les sexes (Blondal, Field et Girouard, 2002).

Un défi important pour les politiques publiques consiste à offrir des possibilités à tous les élèves, indépendamment de leur contexte familial. Des observations à l'échelle internationale provenant du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) sont très encourageantes (OCDE, 2001b). Bien que le résultat pour tous les pays participants révèle clairement une relation positive entre le contexte familial et les résultats scolaires, l'expérience dans certains pays démontre qu'un degré élevé de qualité et l'équité des résultats scolaires peuvent aller de pair. Une des conclusions les plus importantes du PISA est que le contexte familial des élèves n'explique qu'en partie la situation des différences socioéconomiques dans l'éducation et,

dans la majorité des pays, il s'agit de la plus petite partie. L'impact combiné de l'apport socioéconomique de l'école peut avoir un effet appréciable sur le rendement de l'élève et son effet est généralement plus marqué sur les notes des élèves que l'effet des caractéristiques familiales. Par conséquent, les conclusions du PISA laissent entendre qu'une politique nationale en éducation et sa mise en pratique peuvent atténuer l'influence du privilège social et économique sur le niveau de scolarisation sans sacrifier le degré de réussite globale.

Les politiques publiques ont une incidence sur la répartition des coûts et des avantages de l'enseignement secondaire d'abord et avant tout grâce aux dispositions en matière de financement public. Une analyse des parts de ressources publiques réparties dans les différentes initiatives du secteur social visant les ménages pauvres ou non (l'incidence moyenne des dépenses publiques) démontre souvent que les investissements dans l'enseignement secondaire n'ont qu'une incidence moyenne. Ces dépenses ne sont pas aussi régressives que les dépenses pour les universités (qui sont souvent réservées à l'élite) mais ne sont pas aussi progressives que les dépenses pour les écoles primaires (en raison de la portée plus large de l'enseignement primaire et parce que les familles pauvres ont tendance à avoir plus d'enfants). Toutefois, il est évident que de telles analyses de l'incidence moyenne pourraient être trompeuses en tant que guide en matière de politiques publiques puisque l'incidence moyenne et l'incidence marginale des dépenses peuvent être très différentes. Par exemple, si tous les enfants de familles riches fréquentent déjà l'école secondaire et qu'aucun enfant de familles pauvres n'y est, l'incidence moyenne des dépenses en matière d'école secondaire sera extrêmement régressive mais l'incidence marginale (une mesure permettant d'évaluer qui bénéficie d'une unité supplémentaire de financement dépensée) pourra être hautement progressive. Ce genre d'analyse pourrait démontrer que, dans certains pays, les pauvres ont de bonnes chances de bénéficier grandement du développement de l'enseignement secondaire.

Les investissements dans l'école secondaire peuvent également se justifier en tenant compte de la répartition, bien que ce ne soit là qu'une supposition. Une recherche plus approfondie est nécessaire pour mieux établir les conséquences possibles de la répartition du développement de l'enseignement secondaire. Les enfants qui sont plus instruits aujourd'hui auront probablement des revenus plus élevés dans l'avenir, ce qui signifie que les investissements dans l'éducation peuvent avoir une incidence sur la répartition future du revenu par habitant ou de la consommation. De « simples » simulations de l'effet du développement de l'enseignement sur le coefficient de Gini sont possibles ; le travail effectué par Bourguignon, Ferreira et Leite (2003) en est un exemple. De telles simulations comparent la répartition actuelle des revenus et la répartition des revenus dans le futur, si un plus grand nombre de travailleurs ont un niveau d'instruction plus élevé et, par

le fait même, un revenu plus élevé, ce revenu étant attribué d'après le taux actuel de retour aux études. Malheureusement, ces simulations ne fournissent que des mesures approximatives de l'impact du développement de l'enseignement sur les paramètres de la répartition puisque le taux de retour aux études est une variable endogène dépendant de l'offre et de la demande pour des travailleurs de différents niveaux d'instruction.

Le développement de l'enseignement secondaire, les autres facteurs étant égaux, fera baisser le revenu des travailleurs ayant une éducation secondaire par rapport au revenu des travailleurs qui ont une éducation de niveau primaire ou universitaire. La mesure dans laquelle les changements en matière d'offre modifieraient les retours vers un niveau d'enseignement en particulier dépend du degré auquel les travailleurs qui ont fait des études secondaires peuvent remplacer, sur le plan de la production, ceux qui ont fait des études primaires ou universitaires. Ceci est étroitement lié à l'élasticité de la substitution entre les différents types de travailleurs. Dans les pays développés, la valeur exacte de cette élasticité des travailleurs de niveau secondaire à primaire et de niveau secondaire à universitaire est peu connue et, de ce fait, rares sont ceux qui s'entendent quant à l'effet possible du développement de l'enseignement secondaire sur la répartition future des revenus. Un exercice de simulation avec des valeurs d'élasticité « raisonnables » (peut-être entre 1 et 3) et des hypothèses « raisonnables » des changements de la demande relative (peut-être une extrapolation des tendances actuelles) fourniraient aux responsables de l'élaboration des politiques une estimation des limites inférieure et supérieure des effets du développement de l'enseignement secondaire sur les mesures globales d'inégalité dans chaque pays.

*Les objectifs de développement pour le Millénaire (ODM).* L'investissement dans l'enseignement secondaire peut avoir un impact direct sur l'effort fourni en vue d'atteindre le deuxième objectif de développement pour le Millénaire – accéder à l'enseignement primaire universel. Une augmentation de l'offre et de la portée de l'enseignement secondaire peut accroître les taux de réussite de l'enseignement primaire. Une chance concrète de pouvoir continuer des études secondaires (au premier cycle) peut accroître la motivation d'un élève (et les encouragements de sa famille) à terminer ses études primaires. Une analyse de l'évolution de l'éducation à l'échelle mondiale menée par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) indique que les pays en développement ont besoin « d'une masse critique de participation à l'éducation de niveau secondaire » (UNESCO, 2004b, p. 9) pour pouvoir atteindre l'objectif visant un enseignement primaire universel. Clemens (2004, p. 19) constate qu'« aujourd'hui, aucun pays n'a réussi à atteindre plus que 90 pour cent d'inscriptions au primaire sans avoir au moins environ 35 pour cent d'inscriptions au secondaire ».

Au Ghana, Lavy (1996) a observé que le fait d'améliorer l'accès aux établissements d'enseignement secondaire ne fait pas qu'augmenter les inscriptions au niveau secondaire mais sert également d'incitation à terminer l'école primaire. Si les taux de transition du primaire au secondaire chutent, il est probable qu'il en sera de même pour le taux de complétion du primaire et qu'il sera difficile de réduire le taux d'abandon au cours des dernières années du primaire. De plus, il est impossible de parvenir à l'égalité des sexes sans élargir et équilibrer l'accès à l'enseignement secondaire.

Les politiques d'Éducation pour tous (EPT) ont tendance à intégrer le premier cycle d'enseignement secondaire au domaine de l'enseignement de base (obligatoire). Par conséquent, le premier cycle d'enseignement secondaire est souvent confondu avec l'enseignement primaire ou de base et son programme porte sur des sujets généraux plutôt que spécialisés. Par exemple, dans de nombreux pays d'Afrique, le niveau secondaire de premier cycle (inférieur) est maintenant intégré au dernier stade de l'enseignement de base, qui est obligatoire et offert gratuitement par de nombreux gouvernements, lorsque c'est possible (Bergman et Bryner, 2003). Le programme d'études, la formation des enseignants, l'inscription et même la disposition organisationnelle des écoles convergent de plus en plus aux niveaux primaire et du premier cycle du secondaire. En plus de politiques appropriées en matière d'enseignement de base (obligatoire), l'atteinte des objectifs des ODM et ceux d'EPT établis durant le Cadre d'action de Dakar en 2000, nécessite une politique systématique relative à la poursuite des études après l'enseignement de base obligatoire dans les pays en développement.

*La contribution à l'amélioration de la santé,  
de l'égalité des sexes et des conditions de vie*

*La Santé.* L'impact positif sur la santé constitue un avantage personnel important de l'accroissement de l'enseignement. Dans les pays développés et en développement, il existe une corrélation étroite entre l'enseignement et une bonne santé, tant sur le plan de la mortalité, de la morbidité ou de l'état de santé déclaré par les personnes (Cave, 2001 ; Mahy, 2003). En effet, l'éducation a un impact sur la santé, indépendamment du revenu, de la race ou des antécédents sociaux (OCDE, 2001a).

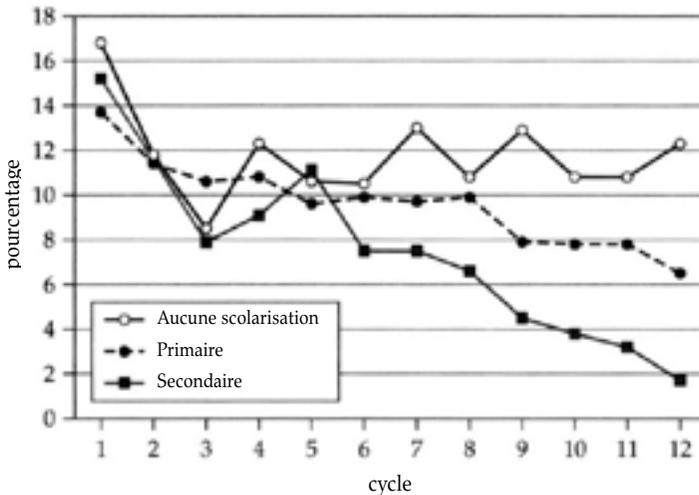
Il a été prouvé que l'éducation offre une protection contre l'infection au VIH (Banque mondiale, 1999a). Tout porte à croire que les jeunes d'Afrique qui terminent l'enseignement de base courent moins de risques d'avoir le sida et l'impact est encore plus prononcé pour ceux qui terminent leurs études secondaires<sup>2</sup>. Une étude longitudinale menée en Ouganda a démontré une diminution importante du taux de prévalence chez les hommes et les femmes entre 18 et 29 ans ayant reçu un enseignement secondaire ou supérieur mais une diminution beaucoup moins marquée chez ceux et celles

ayant un niveau d'instruction moins élevé (figure 2.1). L'enseignement secondaire a un effet préventif général : en donnant aux enfants et aux jeunes des compétences leur permettant d'analyser l'information de façon éclairée, il les habilite à prendre des décisions en ce qui concerne leur vie, ce qui entraîne des modifications de comportement à long terme (de Walque, 2004).

Aux États-Unis, on peut observer une association entre la cigarette et l'éducation similaire à celle entre le niveau d'instruction et l'avantage sur le plan de la santé. On croit que ces effets sont le résultat d'une meilleure habileté générale à analyser l'information – une compétence renforcée durant les années d'enseignement secondaire – plutôt que la conséquence de contacts plus nombreux avec les seuls messages de prévention.

Paradoxalement, le système d'éducation secondaire, qui est la source de ce « vaccin social », est lui-même éradiqué par le sida dans de nombreux pays d'Afrique en raison de la hausse du taux de mortalité et de l'absence des enseignants. Par conséquent, pour s'assurer que l'enseignement est fourni, il faut déployer des efforts particuliers pour protéger les enseignants d'aujourd'hui et les jeunes fréquentant actuellement l'école secondaire, qui seront les enseignants de demain.

**Figure 2.1 Taux de prévalence du VIH par niveau de scolarisation, entre 18 et 29 ans, régions rurales de l'Ouganda, 1990-2000**



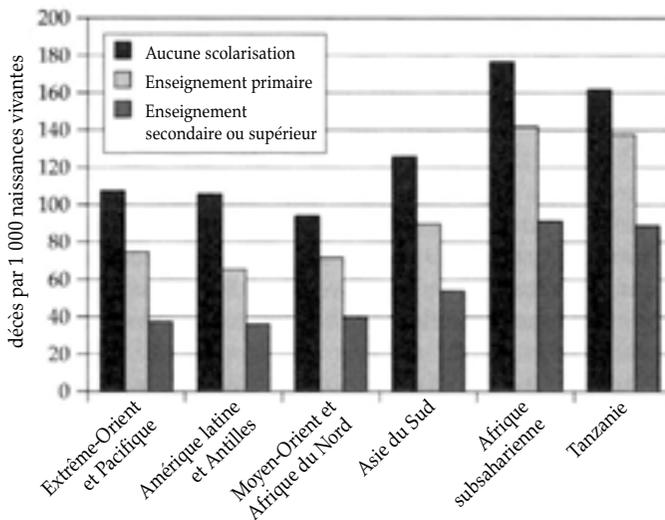
Source: de Walque, 2004

Note: les données proviennent d'une étude longitudinale effectuée sur une période de douze ans. Chaque cycle représente une année de collecte de données.

La scolarisation des femmes a de nombreux impacts bénéfiques sur la santé des enfants. Les femmes plus scolarisées ont plus de chances que les autres de retarder le mariage et la grossesse et d'avoir moins d'enfants, en meilleure santé. Selon un estimé, une augmentation de dix points de pourcentage du nombre de femmes inscrites à l'école primaire diminue le taux de mortalité infantile de 4,1 décès par 1 000 naissances vivantes et une augmentation similaire du nombre de femmes inscrites au secondaire entraîne une autre diminution de 5,6 décès par 1 000 naissances vivantes (Banque mondiale, 2001a). Des enquêtes démographiques et sur la santé menées récemment dans 49 pays en développement révèlent que les taux de mortalité les plus élevés chez les enfants de moins de cinq ans sont enregistrés dans les familles dont les mères n'ont aucune scolarisation et les moins élevés dans les familles dont les mères ont une scolarité de niveau secondaire ou supérieur (voir figure 2.2).

*Égalité des sexes.* En plus des avantages bien connus qu'entraîne la scolarisation des filles et des femmes pour les sociétés et les familles, il semble qu'elle soit un catalyseur de la diminution de l'inégalité des sexes et, par le fait même, qu'elle favorise les femmes. La littérature empirique sur ce sujet débute par l'hypothèse selon laquelle l'instruction renforce le bien-être des femmes et leur permet d'avoir plus de poids dans les décisions du ménage,

**Figure 2.2 Taux de mortalité chez les enfants de moins de cinq ans, selon le niveau de scolarisation des mères, secteurs déterminés, vers 1998**



Source: Mahy, 2003.

Note: Moyennes régionales pondérées selon la population.

plus d'autonomie leur permettant de choisir leurs conditions de vie et de meilleures possibilités de participer aux activités communautaires et au marché du travail. La littérature englobe une variété de domaines des sciences sociales et de la santé, y compris l'économie, la démographie, la sociologie et l'anthropologie. Les conclusions révèlent qu'investir dans la scolarisation des femmes a un impact positif sur l'égalité des sexes, le renforcement du pouvoir des femmes et leur bien-être (voir Malhotra, Pande et Grown, 2003). De plus, selon les données, des niveaux de scolarisation relativement élevés (secondaire ou supérieur) sont toujours reliés positivement à la plupart des aspects de l'égalité des sexes, sans égard aux autres conditions. La littérature révèle un effet de seuil de l'enseignement secondaire dans lequel les femmes elles-mêmes sont plus susceptibles d'être des agents de changement normatif et structurel lorsqu'elles ont plus d'instruction.

Des niveaux de scolarisation plus élevés (au moins six ans ou un enseignement secondaire), par exemple, ont toujours un effet positif sur l'utilisation faite par une femme des divers services offerts durant sa grossesse ainsi que pendant et après son accouchement et l'effet est plus marqué que celui des niveaux d'éducation moins élevés (Bhatia et Cleland, 1995a, sur l'Inde; Elo, 1992, sur le Pérou; Govindasamy, 2000, sur la République arabe d'Égypte). Des recherches révèlent également que la scolarisation a un effet protecteur sur la santé sexuelle et reproductive des femmes, le niveau précis de scolarisation étant important. Certaines recherches indiquent qu'une scolarisation, sans égard au niveau, a un impact bénéfique par rapport à une scolarisation nulle mais que les effets sont plus marqués aux niveaux supérieurs de scolarité qu'aux niveaux inférieurs (Bhatia et Cleland, 1995b, sur l'Inde; Yount, 2002, sur l'Égypte). D'autres indiquent un effet de seuil, portant à croire que l'effet bénéfique de la scolarisation sur la santé des femmes n'est significatif qu'aux niveaux de scolarisation secondaire ou supérieure (El-Gibaly et al., 2002, sur l'Égypte; Fylkesnes et al., sur la Zambie).

### *La contribution à l'atteinte de la démocratie*

L'enseignement secondaire contribue de façon importante au maintien intergénérationnel et à l'accumulation du capital humain et social. La société étant de plus en plus complexe et de moins en moins traditionnelle, l'enseignement secondaire a tendance à devenir un créateur essentiel de réseaux d'engagement communautaire, qui forment la base des capacités de travail collectif des communautés dans l'intérêt commun (Welsh, 2003).

L'enseignement contribue au développement du capital social en augmentant la propension individuelle à la confiance et à la tolérance. Les travaux effectués par Balatti et Falk (2002) et par Schuller et al. (2002) indiquent que l'apprentissage en tant qu'activité sociale a non seulement une grande influence sur l'élaboration de normes communes et sur la valeur accordée à

la tolérance et à la compréhension au sein d'une communauté mais qu'il constitue également un élément important dans la détermination des trois composantes de base du capital social – l'établissement de la confiance, l'étendue et la reconstitution des réseaux sociaux et le renforcement des comportements et des attitudes ayant une incidence sur la participation à la communauté. Une étude menée par Dee (2003) sur le retour aux études des citoyens indique qu'aux États-Unis, un niveau de scolarisation plus élevé au secondaire « augmentait de façon significative le nombre de lecteurs de journaux ainsi que l'appui à une liberté de parole, pouvant donner lieu à controverse, sous presque toutes ses formes » (page 3 ; traduction).

L'enseignement secondaire favorise également l'établissement du capital social puisqu'il y a plus de chances que les citoyens participent aux institutions démocratiques, se joignent aux organismes communautaires et participent à la politique. Les résultats de recherches menées aux États-Unis et au Royaume-Uni (Dee, 2003 ; Milligan, Moretti et Oreopoulos, 2003) portent à croire que l'enseignement secondaire contribue à des changements d'attitudes et de comportements augmentant l'intérêt envers la politique, la participation des électeurs et l'activité communautaire et, par le fait même, favorisant une participation active des citoyens.

En plus de contribuer à la participation communautaire, l'enseignement secondaire peut aider à réduire les activités criminelles et l'emprisonnement, ce qui en retour peut se traduire par d'importants avantages monétaires pour la société. Aux États-Unis, Lockner et Moretti (2001) ont constaté que des taux élevés de décrochage à l'école secondaire augmentent les probabilités d'incarcération chez les hommes de race blanche et de race noire et qu'une augmentation de dix pour cent du taux d'obtention de diplômes d'enseignement secondaire réduit le taux d'arrestations de 14 à 27 pour cent. Selon la recherche, les avantages sociaux qu'engendre une augmentation de un pour cent du taux d'obtention de diplômes d'enseignement secondaire pourraient entraîner des épargnes d'environ 0,9 milliard à 1,9 milliard de dollars par année. Une recherche similaire menée par Feinstein (2002) au Royaume-Uni a constaté une évolution comparable de la réduction de la criminalité, que l'auteur attribue à l'impact positif d'un diplôme d'enseignement secondaire sur les salaires. Au Royaume-Uni, selon Feinstein, l'avantage en termes de réduction de la criminalité par l'entremise de l'impact sur les salaires d'un point d'augmentation dans la proportion de la population active possédant un degré O ou des qualifications équivalentes devrait se situer entre 10 et 320 millions de livres (p. 5).

### *La contribution à l'enseignement primaire et supérieur*

En plus de ses effets sur la croissance de l'économie et le développement du capital social, l'enseignement secondaire contribue de façon significative à l'enseignement primaire et supérieur. Le type d'articulation entre l'enseigne-

ment primaire et secondaire et l'enseignement secondaire et supérieur définit et illustre sans équivoque les caractéristiques d'ensemble du système d'éducation d'un pays. Dans un système d'éducation, l'enseignement secondaire représente le pont entre les écoles primaires et les établissements d'enseignement supérieur et sert de lien entre eux. L'enseignement secondaire peut constituer un ensemble de voies favorisant le progrès et l'avancement des élèves – ou il peut constituer le principal goulot d'étranglement empêchant le développement équitable des possibilités en matière de scolarisation. Dans les pays en développement, malgré tous les efforts des dernières décennies, l'enseignement secondaire agit souvent comme un goulot d'étranglement dans l'ensemble du système d'éducation, faisant obstacle aux taux de participation. Ce goulot d'étranglement se manifeste principalement sous la forme d'un manque de places au premier cycle du secondaire, d'un groupement selon les aptitudes trop rigide au niveau de l'enseignement secondaire, ou des deux (voir l'exemple de l'encadré 2.1).

### **Encadré 2.1 L'augmentation des pressions sur l'enseignement secondaire au Cambodge**

L'enseignement secondaire au Cambodge peut se définir comme un goulot d'étranglement. Les réformes de l'enseignement ont permis l'augmentation du taux net de scolarisation dans les écoles primaires de 85 pour cent en 1996 à 93 pour cent en 2002 mais le taux net de scolarisation dans les écoles secondaires a diminué de 23 à 20 pour cent au cours de la même période et, selon les données, a chuté jusqu'à 14 pour cent au cours de l'année scolaire 1999-2000. Alors que, dans le secteur de l'enseignement primaire, le mouvement vers la sixième année se fait de façon plus efficiente, en particulier en ce qui concerne la diminution des redoublements, le gouvernement prévoit qu'en 2006, le besoin potentiel de places au premier cycle de l'enseignement secondaire aura doublé. Les taux de transition vers le premier cycle de l'enseignement secondaire, qui sont actuellement de 83 pour cent, pourraient alors passer à 40 pour cent, le nombre d'inscription augmentant considérablement.

Comme il fallait s'y attendre, de telles prévisions ont entraîné des demandes d'intervention dans le secteur de l'enseignement secondaire pour tenir compte de l'augmentation de l'effectif dans les écoles primaires. Au Cambodge, le dilemme posé par le nombre inchangé d'élèves entrant dans le cycle inférieur du secondaire et le fort pourcentage de décrocheurs parmi les rares élus qui parviennent à ce stade prend une dimension normative. En 1996, le gouvernement a instauré une importante réforme dans le secteur de l'enseignement qui a étendu le cycle d'enseignement de base de six à neuf ans, jusqu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. Bien que la Constitution du Cambodge

*(suite)*

### Encadré 2.1 (suite)

garantisse le droit à l'enseignement de base pour chaque enfant, les taux de participation au premier cycle de l'enseignement secondaire se situent autour de 20 pour cent, ce qui présente un contraste frappant avec les objectifs sociaux et politiques. Ce contraste a fourni au gouvernement d'excellentes raisons pour transposer les droits juridiques en droits véritables – un effort qui sert de fondement à de nombreux efforts en cours en vue d'introduire des réformes de l'enseignement en faveur des démunis.

*Source* : ADE-KAPE, 2003.

L'enseignement primaire et l'enseignement secondaire se complètent de bien des façons et agissent donc comme une rue à double sens. Des taux de réussite plus élevés au primaire peuvent augmenter la demande en matière d'enseignement secondaire et le développement de l'enseignement secondaire peut encourager fortement les élèves à terminer leurs études primaires et à obtenir leur diplôme. De plus, dans de nombreux pays en développement, les enseignants des écoles primaires sont formés au sein de l'enseignement secondaire; le développement et l'amélioration de la qualité de l'enseignement secondaire présentent donc l'avantage de fournir aux écoles primaires un plus grand nombre d'enseignants plus compétents.

L'analogie de la rue à double sens peut s'étendre à l'enseignement secondaire et supérieur. Les programmes d'études au secondaire, les pratiques pédagogiques, les cadres de travail juridiques, le recrutement, la sélection et le statut des enseignants, les antécédents des élèves, etc., reflètent ceux de l'enseignement supérieur. Dans un encadrement politique pertinent, les élèves bien formés qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires continuent à l'université et les universités, de leur côté, préparent les diplômés à devenir des enseignants au secondaire. Des politiques appropriées favorisant le maintien des élèves à l'école durant le deuxième cycle du secondaire peuvent contribuer à l'augmentation du nombre d'étudiants qualifiés s'inscrivant à l'enseignement supérieur.

La structure même de l'enseignement secondaire (la part relative à l'enseignement général et professionnel) et les choix de programmes d'études correspondants ainsi que les autres filières offertes aux élèves ont un impact significatif sur les types de demandes et sur l'inscription à l'enseignement supérieur, notamment sur la répartition des étudiants du cycle supérieur par domaine de connaissances. En d'autres termes, les connaissances et les compétences reconnues, acquises par les élèves durant leurs études secondaires, peuvent constituer le principal déterminant quant à leurs choix et perspectives d'avenir en ce qui concerne l'enseignement supérieur. Il s'agit

d'un point d'une extrême importance lorsqu'un pays souhaite augmenter le taux d'inscription aux études universitaires dans des domaines habituellement réservés aux hommes, comme le génie. Dans nombre de cas, la réforme de l'éducation supérieure devrait débiter par l'examen du programme de l'école secondaire et de sa structure de filières. Par exemple, permettre aux élèves de la filière professionnelle du secondaire d'entrer à différents points et niveaux dans les établissements d'enseignement supérieur augmenterait non seulement la souplesse et l'inclusivité du système mais améliorerait également l'équilibre entre les dimensions professionnelle et générale de l'enseignement supérieur.

Les réformes des dernières décennies ont notamment donné lieu à un changement au sein des partenariats. Auparavant, l'enseignement secondaire n'était lié qu'à l'enseignement supérieur. De nos jours, les écoles secondaires créent également des externalités pour les écoles primaires dans leurs aires de recrutement en revendiquant – ou non – une qualité des finissants des écoles primaires et en offrant simplement des incitations à continuer, même en l'absence de pressions en matière de qualité (Bergman et Bryner, 2003).

Les éléments présentés jusqu'ici, fondés sur des arguments en matière d'économie, de capital humain et de capital social, plaident en faveur de politiques appropriées à l'égard de l'enseignement secondaire. Les éléments et les arguments liés à la demande – qui font l'objet de la prochaine section – confirment le besoin de politiques appropriées visant le développement de l'enseignement secondaire.

### **L'explosion de la demande pour un enseignement secondaire de qualité**

La hausse de la demande pour l'enseignement secondaire peut s'attribuer directement a) au succès des efforts fournis en vue d'obtenir un enseignement primaire universel et des programmes équitables pour les femmes et les minorités; b) à l'augmentation de la demande de nouveaux types de connaissance, de compétences, d'attitudes, de valeurs et d'expériences provenant de communautés plus pluralistes et de l'utilisation de technologies plus sophistiquées en milieu de travail; c) à des rôles de moins en moins importants du gouvernement et du secteur rural en tant qu'employeurs, conjointement à l'importance du secteur des services, dont la structure des emplois est dominée par les «travailleurs du savoir»; d) à l'augmentation des gouvernements élus et au besoin concomitant de citoyens mieux instruits; et e) à l'augmentation des retours au secondaire en raison du fait que le marché du travail exige des diplômés possédant de meilleures aptitudes, connaissances et compétences ne pouvant s'acquérir qu'à partir du niveau secondaire.

### *La demande de travailleurs plus instruits*

Afin d'évaluer la demande de travailleurs plus instruits, il a fallu analyser les tendances au cours des vingt dernières années en ce qui a trait aux salaires et à l'offre de travailleurs possédant un diplôme d'études secondaires par rapport à ceux possédant un diplôme d'études primaires ou supérieures, en utilisant des données d'enquête sur la population active et les ménages. Les pays qui ont été sélectionnés sont l'Argentine, la Bolivie, le Brésil, le Chili, la Colombie et le Mexique en Amérique latine (de Ferranti et al., 2003), l'Indonésie, la Malaisie et la Thaïlande en Extrême-Orient (Abu-Ghaida et Connolly, 2003), et la Côte d'Ivoire, le Ghana, l'Afrique du Sud et la Zambie en Afrique subsaharienne (Abu-Ghaida et Connolly, 2003). La recherche a démontré que de nombreux modèles peuvent apparaître lorsqu'on prend en considération les influences réciproques entre l'offre, la demande et les salaires relatifs. Par exemple, bien qu'une augmentation des salaires relatifs combinée à une augmentation de l'offre relative indique clairement une augmentation de la demande relative, une baisse des salaires relatifs combinée à une augmentation de l'offre relative peut signifier soit une augmentation soit une baisse de la demande relative.

Les analyses révèlent qu'en Amérique latine, en Extrême-Orient et en Afrique, l'offre de travailleurs possédant un diplôme d'études secondaires par rapport à ceux possédant un diplôme d'études primaires a manifestement augmenté ces vingt dernières années et que les salaires relatifs ont baissé dans les pays d'Amérique latine et d'Extrême-Orient mais ont augmenté dans les pays d'Afrique. Les conséquences de l'évolution en ce qui a trait à la demande de travailleurs possédant un diplôme d'études secondaires par rapport à ceux possédant un diplôme d'études primaires ont été les suivantes : en Amérique latine, en faisant abstraction de périodes de crises en Argentine et au Brésil, la demande relative de travailleurs possédant un diplôme d'études secondaires a augmenté ; en Extrême-Orient, la demande relative a augmenté en Indonésie et en Malaisie et diminué en Thaïlande ; et en Afrique, l'augmentation de l'offre et des salaires relatifs a entraîné une augmentation relative de la demande de travailleurs possédant un diplôme d'études secondaires.

L'offre de travailleurs possédant un diplôme d'études secondaires par rapport à ceux possédant un diplôme d'études supérieures a baissé en Amérique latine (sauf au Brésil), en Extrême-Orient (sauf en Thaïlande) et en Afrique subsaharienne. Les résultats en ce qui a trait aux salaires relatifs des travailleurs possédant un diplôme d'études secondaires montrent une diminution dans les pays d'Amérique latine ainsi qu'au Ghana, en Afrique du Sud et en Thaïlande, et une augmentation en Indonésie, en Malaisie et en Zambie, tandis qu'en Côte d'Ivoire, les résultats étaient très variables. Les conséquences de l'évolution de la demande de travailleurs possédant un diplôme d'études secondaires par rapport à ceux possédant un diplôme

d'études supérieures ont été les suivantes : en Amérique latine, la demande relative de travailleurs possédant un diplôme d'études secondaires a chuté (sauf peut-être dans le cas du Brésil) ; en Extrême-Orient, la demande relative a diminué en Indonésie et en Thaïlande mais semble avoir augmenté en Malaisie ; en Afrique, malgré des résultats contradictoires en ce qui a trait aux salaires relatifs, la demande a diminué partout.

L'évolution générale des salaires et de l'offre de main-d'œuvre relatifs montre que la demande de travailleurs plus instruits a augmenté au fil du temps. De plus, les changements soudains dans la demande semblent indiquer une tendance vers des travailleurs possédant un diplôme d'études supérieures. Cette tendance a été observée en Malaisie durant la crise économique de 1997, au moment où la demande de travailleurs plus qualifiés a augmenté. Enfin, l'information concernant l'Amérique latine correspond le mieux à l'explication voulant que les changements dans la demande confirment les complémentarités entre la technologie et la compétence – à savoir, l'effet du changement technologique influencé par les compétences sur la demande relative de travailleurs ayant différents degrés de compétence (de Ferranti et al., 2003).

### *La demande d'une plus grande pertinence et d'une qualité améliorée*

Un des rôles principaux de l'enseignement secondaire au 21<sup>e</sup> siècle consiste à doter les élèves et les diplômés des compétences nécessaires afin qu'ils deviennent des partenaires actifs au sein de leurs communautés. Selon Delors (1996), ce rôle actif englobe les domaines de la vie politique, économique, culturelle, sociale et religieuse. Ces objectifs sont multidimensionnels et ne devraient pas se limiter à un seul domaine. L'enseignement secondaire joue un rôle primordial pour les adolescents et les jeunes adultes en les préparant à devenir des citoyens actifs, à exploiter les possibilités économiques et à être capables d'exercer leurs droits et leurs fonctions tout en évitant de les vicier et d'en abuser. La demande sur le plan de l'amélioration de la pertinence et de la qualité de l'enseignement secondaire est traitée ci-dessous du point de vue des jeunes, de la vie civique et de la socialisation, et du milieu du travail.

*Les jeunes.* Pour de nombreux adolescents, la transition entre l'école primaire et le premier cycle de l'école secondaire arrive à une période difficile. Juste au moment où les changements physiques, émotionnels et sociaux se font sentir et où les jeunes connaissent une croissance rapide et font face à de nouvelles notions d'identité et d'individualisme, ils se retrouvent dans un milieu scolaire totalement différent de ce qu'ils connaissent (Université de Pittsburgh, 1996). Le passage de l'environnement protecteur de l'école primaire à celui moins structuré des établissements secondaires peut se faire sans heurts pour certains mais, pour un grand nombre, il s'agit d'une période

de conflit intense qui risque de mener à un échec scolaire, à l'abandon des études et à d'autres problèmes graves. Dans de nombreux pays développés, par exemple, entre 15 et 30 pour cent des adolescents abandonnent l'école avant d'avoir terminé leurs études secondaires. En Afrique subsaharienne, on a estimé qu'entre 10 et 20 pour cent des élèves terminent leurs études secondaires (Bregman et Bryner, 2003). En général, dans les pays d'Afrique, les taux d'abandon sont plus élevés au cours des premières années du secondaire et diminuent considérablement vers la fin, ce qui indique que les élèves qui restent à l'école secondaire jusqu'au début de la dernière année sont susceptibles de terminer leurs études. Malheureusement, le pourcentage qui y parvient est, dans l'ensemble, peu élevé (Liang, 2002). En Amérique latine, on observe couramment des degrés élevés de redoublements au cours des premières années du secondaire, ce qui rend l'enseignement secondaire inefficace (Cabrol, 2002). Les effets d'entraînement sont que, parmi tous les groupes d'âges, les adolescents ont le taux de décrochage le plus élevé et qu'un nombre de plus en plus important avouent consommer régulièrement de l'alcool ou de la drogue.

Hargreaves et Earl (1990) résument bien les caractéristiques et les besoins principaux du début de l'adolescence. À cette étape de leur vie, les jeunes doivent a) s'ajuster à des changements considérables sur les plans physique, intellectuel, social et émotionnel; b) développer un concept de soi positif; c) vivre des expériences et devenir indépendants; d) développer un sentiment d'identité et de valeurs personnelles et sociales; e) connaître l'acceptation sociale, l'affiliation et l'affection avec leurs camarades du même sexe et du sexe opposé; f) se sensibiliser au monde social et politique qui les entoure et augmenter leur capacité à y faire face et à y répondre de façon constructive; et g) établir des relations avec certains adultes autour desquels ils peuvent grandir.

Pour bien comprendre les exigences en matière d'enseignement secondaire des jeunes d'aujourd'hui, il est important d'ajouter aux considérations mentionnées ci-dessus, le contexte social actuel entourant les adolescents, qui se caractérise par des changements constants de technologie et de style de vie et par la présence d'une importante sous-culture adolescente à l'échelle mondiale, qui découle de l'influence mondiale des communications, de la technologie de l'information et des multimédias. L'environnement riche en information entourant les vies sociale et professionnelle des adolescents exige davantage d'eux, demandant qu'ils réfléchissent progressivement de façon abstraite, critique et réflexive, en vue d'acquérir de l'expérience en matière de prise de décisions et d'acceptation des responsabilités qui en découlent, et de développer une confiance en soi en réussissant dans des domaines ou des événements importants. Les écoles secondaires, de leur côté, font face à un défi important qui consiste à offrir aux jeunes des expériences pertinentes en vue de les aider à perfectionner leurs compétences.

De nombreuses caractéristiques du premier cycle d'enseignement secondaire à l'échelle mondiale semblent ne pas correspondre aux besoins des adolescents et des jeunes d'aujourd'hui, notamment les suivantes :

1. *L'augmentation de l'emprise exercée par les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire, par rapport à l'école primaire.* Dans les classes des écoles secondaires, les enseignants ont plus d'emprise et exercent une plus grande discipline et les élèves ont moins de possibilités quant à la prise de décisions, aux choix et à l'autogestion<sup>3</sup>. Pourtant, à cette étape, les élèves désirent de plus en plus d'autonomie et de moyens d'auto-détermination.
2. *Des relations élève-enseignant moins personnelles.* À l'école secondaire, les élèves rencontrent des enseignants qui sont moins amicaux, moins coopératifs et moins attentionnés que leurs enseignants d'école primaire. Leurs relations sont moins personnelles et positives. De leur côté, les enseignants signalent qu'ils font moins confiance aux élèves de ce groupe d'âge.
3. *Moins d'attention portée à chacun et aux petits groupes et il y a de plus en plus de pressions en ce qui a trait à l'évaluation.* Dès le début du premier cycle de l'école secondaire, il tend à y avoir de plus en plus d'activités organisées pour toute la classe plutôt que pour de petits groupes, sans tenir compte des différences de capacité des élèves. De plus, les élèves du secondaire doivent faire face à l'évaluation publique de leur niveau de rendement, souvent sous la forme d'examens publics dont les enjeux sont élevés. Tout cela risque d'aliéner les élèves et d'avoir des impacts négatifs importants sur la motivation et la perception de soi des adolescents et des jeunes.

*Le mécontentement des élèves et les conséquences sur la vie communautaire.* Les changements dans la nature de l'environnement d'apprentissage associés à la transition vers le premier cycle de l'école secondaire et finalement vers le deuxième cycle semblent pouvoir expliquer le déclin de la participation des élèves aux activités scolaires. Mais on peut également affirmer que de tels changements, du point de vue des élèves et dans un contexte d'enseignement secondaire quasi-universel, équivalent à un déficit démocratique de fait de l'enseignement secondaire contemporain. De nombreuses données de recherche (Cothran et Ennis, 2000) montrent que les caractéristiques actuelles des écoles secondaires favorisent la création de sous-cultures d'élèves hostiles à l'école, la violence à l'école et le comportement antisocial, l'augmentation du décrochage et le désengagement généralisé des élèves.

Les écoles inculquent également une image des élèves modèles, en termes de caractéristiques et de comportements individuels. Ceux qui ne correspondent pas à cette image ou qui sont peu susceptibles d'y arriver recherchent d'autres façons, endroits et établissements en vue de se créer et de développer une identité personnelle. De nombreux enseignants considèrent que l'augmentation des problèmes liés à la discipline dans les écoles, en particulier

la violence à l'école, est une sorte d'épidémie transnationale qui se déplace et s'élargit de pays en pays et transforme complètement le paysage des systèmes d'éducation et l'autoperception de la profession d'enseignant. Dans les réunions, les enseignants des écoles secondaires expriment constamment leurs soucis en ce qui a trait au manque de motivation et de discipline des élèves ainsi qu'à leur réticence à sacrifier une partie de leur présent en vue d'un avenir meilleur. En résumé, il semble y avoir un déficit civique parmi les élèves des écoles secondaires.

Des études nationales et internationales indiquent que l'absentéisme et le mécontentement des élèves (manifestés par un manque de participation ou de sentiment d'appartenance) constituent des défis clés de l'enseignement secondaire. Un rapport de l'OCDE (2001b) fondé sur des résultats de PISA, qui a recueilli des données de 42 pays, dont la majorité étaient des pays développés, révèle qu'environ un élève sur quatre âgé de 15 ans a un faible sentiment d'appartenance à l'école et qu'un sur cinq admet s'absenter régulièrement<sup>4</sup>. Les taux de mécontentement varient considérablement entre les pays. Un tiers des élèves du Danemark et de l'Espagne et plus du quart des élèves du Canada, de la Grèce, de l'Islande, de la Nouvelle-Zélande et de la Pologne semblent s'absenter ou sauter des cours sur une base régulière. Au Japon et en Corée, par contre, moins d'un élève sur dix fait partie de la catégorie dont le taux de fréquentation est faible.

Même dans les pays dont le taux de fréquentation de l'école secondaire est élevé, les élèves ne sont pas nécessairement heureux à l'école. Le sentiment d'appartenance est le plus faible au Japon, en Corée et en Pologne, où plus d'un tiers des élèves ne ressentent pas d'appartenance à au moins un égard. Les pays les moins touchés sont la Hongrie, l'Irlande, la Suède et le Royaume-Uni, où la proportion est de moins de un sur cinq. La fréquence des deux types de mécontentement est plus élevée au sein des pays ne faisant pas partie de l'OCDE. Contrairement à ce qu'on pourrait croire, les résultats indiquent que les élèves mécontents ne sont pas nécessairement les moins alphabétisés; ils possèdent toute une gamme d'aptitudes. Les élèves qui ressentent le sentiment d'appartenance à l'école le plus faible ont, en général, des capacités de lecture et d'écriture quelque peu au-dessus de la norme. Ceux qui s'absentent le plus souvent sont souvent des élèves dont le rendement est médiocre, mais ils ne sont pas au bas de la liste; sur une échelle de cinq niveaux de compétence en matière d'alphabétisation, ils répondent aux exigences du niveau deux, ce qui indique qu'ils ont au moins des compétences de base. Un sondage mené auprès des jeunes en Argentine (San Juan, 2001) révèle que les jeunes adolescents (entre treize et quinze ans) sont peu motivés par l'école et participent peu aux activités, ce qui a pour effet qu'ils ont tendance à quitter l'école plus tôt. Au Canada, un sondage national mené sur une période de quatre ans sur l'engagement des élèves envers l'apprentissage et la vie scolaire (Smith et al., 2001) révèle qu'à mesure que les élèves

progressent du primaire au secondaire, ils deviennent ennuyés par l'école et s'en détachent de plus en plus.

Ces résultats soulèvent des questions importantes pour les responsables de l'élaboration des politiques. Ils indiquent que le mécontentement envers l'école (et comme issue possible, des sous-cultures hostiles à l'école) ne se limite pas à une faible minorité d'élèves. Ces élèves mécontents n'atteignent pas leur plein potentiel à l'école, peuvent déranger en classe et risquent d'avoir une influence négative sur les autres élèves, tous ces facteurs pouvant entraîner leur départ précipité de l'école et l'abandon de leurs études.

On n'a pas encore évalué si le désengagement de l'école au cours de l'adolescence a des effets à long terme. Cependant, on peut s'attendre à ce que les attitudes des élèves envers l'école et leur participation aient des répercussions importantes sur leur décision à savoir s'ils veulent entreprendre des études post secondaires. L'élève définit et consolide son identité académique au cours de ses études secondaires. Au moment où les diplômés arrivent sur le marché du travail ou cherchent à poursuivre leur éducation, leur identité académique influence et détermine leurs choix et perspectives.

Puisque l'enseignement secondaire coïncide avec une phase critique de la vie des élèves, leur participation au processus d'apprentissage et leur bien-être en général sont des éléments primordiaux de la réussite scolaire. Il faut également tenir compte de ces effets affectifs de l'école lorsqu'on s'occupe du programme d'études, de la pédagogie, du contrôle et de l'évaluation. Il y a un besoin manifeste de concilier l'attention actuelle portée à la réussite scolaire et cognitive et la dimension affective de la réussite.

Si les écoles secondaires demeurent des organismes centraux en ce qui concerne la socialisation des jeunes citoyens et des travailleurs, il faut accorder plus d'attention au rôle de l'élève individuel et à son autonomie à orienter son processus d'apprentissage. Les enseignants et les directeurs doivent demander aux élèves de participer à des domaines tels que le choix du programme d'études, les approches méthodologiques souhaitées et les pratiques d'évaluation de l'amélioration de la qualité. Lors de la préparation du programme d'études, de la pédagogie, du contrôle et de l'évaluation, les responsables de l'élaboration des politiques doivent tenir compte de ces aspects, puisqu'ils ont une incidence sur les résultats scolaires. Les élèves sont de toute évidence l'atout le plus important des écoles secondaires et ils devraient intervenir plus activement dans le processus d'apprentissage des autres élèves. Les structures participatives, le soutien mutuel, les systèmes de précepteurs et la médiation de conflits sont de bons exemples de mesures susceptibles de favoriser une participation directe des élèves et, par le fait même, de transformer la culture d'une école, de diminuer le décrochage et de contribuer à l'amélioration des résultats des élèves.

*Le milieu de travail.* Les changements dans le milieu de travail découlant d'améliorations technologiques et de l'introduction de nouvelles technologies

créent des pressions à l'échelle mondiale en ce qui concerne le renforcement des compétences de la main d'œuvre, en termes de moyenne d'années de scolarité et de compétences obtenues à l'extérieur du système d'éducation (OCDE, 2001a; Stasz, 1999). Les aptitudes essentielles et de base telles que des compétences de haut niveau en littérature et en numératie sont aussi importantes que les compétences et les connaissances techniques liées au travail. Dans les pays développés, les jeunes adultes qui détiennent un diplôme d'études secondaires ont beaucoup plus de facilité à trouver un emploi ou demeurent moins longtemps au chômage. Une étude comparative sur l'emploi chez les jeunes menée dans huit pays de l'OCDE (Australie, Canada, Finlande, Japon, Norvège, Portugal, Suède et États-Unis) a constaté que le coefficient de chômage des jeunes-adultes, qui était de 3,6 en 1977, a baissé à 2,6 en 1987 et à 2,4 en 1996 (OCDE, 1998)<sup>5</sup>. Les auteurs de l'étude observent que « cette amélioration relative de la position des jeunes sur le marché du travail peut être attribuée en grande partie au niveau d'instruction plus élevé des nouveaux venus sur le marché du travail, qui ont des connaissances, des compétences et des qualifications mieux adaptées aux besoins d'une société du savoir » (p. 54; traduction). Ce qui fait réellement la différence n'est pas autant le nombre d'années de scolarité que la qualité de l'enseignement reçu, étant donné que le même nombre moyen d'années de scolarité peut dissimuler des répartitions de qualifications très différentes d'un pays à l'autre. De nombreuses études ont souligné l'importance de la qualité de l'enseignement pour la croissance de l'économie (Barro 1999; Dessus, 1999; Hanushek et Kimko, 2000).

Une étude menée en Amérique latine émet une réserve intéressante; elle confirme que l'accumulation d'études est bénéfique pour la croissance mais suggère que le degré d'inégalité de la répartition de l'enseignement a un effet négatif considérable sur la croissance (Birdsall et Londoño, 1997). Ceci laisse entendre que le vrai défi consiste à assurer un accès équitable à un enseignement secondaire de qualité. Afin de préparer les diplômés à participer activement au marché du travail, l'enseignement secondaire doit contribuer à renforcer leurs compétences et leurs connaissances pour qu'ils puissent accomplir des tâches particulières et réussissent à absorber, utiliser et adapter de nouvelles connaissances techniques en vue de faire face aux exigences de travail en constante évolution. Autrement dit, l'enseignement secondaire devrait fournir aux élèves des connaissances, des compétences et des attitudes pour qu'ils puissent conserver un avantage concurrentiel. Dans une étude sur la compétitivité et les compétences, Lall (2001) souligne que, plus le secteur industriel d'un pays devient complexe et sophistiqué, plus la demande en matière de formation du capital humain s'accélère. S'ils veulent demeurer compétitifs, les pays qui ont un niveau de développement industriel intermédiaire et dont les activités sont axées sur l'exportation doivent d'abord offrir un enseignement secondaire et un enseignement professionnel de

qualité. En Ouganda, les résultats d'une étude révèlent que malgré une prise de position en faveur de l'aspect professionnel de l'enseignement, les employeurs accordent plus d'importance aux compétences et aux connaissances générales, en plus d'une attitude positive face au travail (Liang, 2002). Une autre étude, portant sur l'enseignement secondaire et l'emploi en Thaïlande, a conclu que les gestionnaires classaient les habitudes de travail et l'attitude à l'égard du travail au-dessus de toute autre compétence, suivies par la capacité d'apprentissage de nouvelles compétences professionnelles, et qu'ils accordaient plus d'importance aux compétences axées sur les personnes qu'aux compétences professionnelles (Banque mondiale, 2000a).

### **Les effets et les effets secondaires du développement de l'enseignement secondaire**

Le développement de l'école secondaire a des effets ainsi que des effets secondaires et certains peuvent s'avérer problématiques.

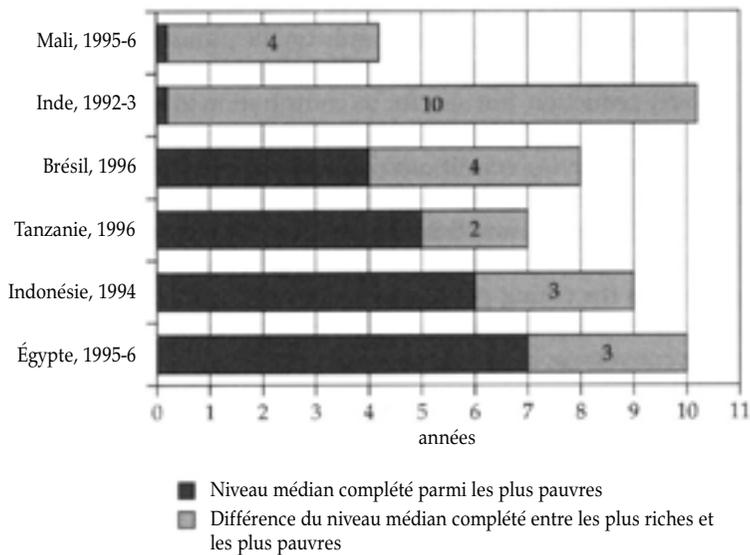
1. Le développement de l'enseignement secondaire a un impact direct sur le développement du capital humain et sur l'égalité sociale. Dans les pays qui affichent de faibles taux de fréquentation de l'école secondaire, un développement débridé risque d'augmenter l'inégalité en ce qui a trait au sexe et aux antécédents sociaux des élèves. L'analyse des taux d'inscription à l'école secondaire dans de nombreux pays en développement tels que le Cambodge (ADE-KAPE, 2003) montre que l'investissement non ciblé dans l'enseignement secondaire peut être jugé anti-pauvres puisqu'il a entraîné une situation dans laquelle moins de dix pour cent des élèves faisant partie du quintile de revenu le moins élevé ont accès à l'enseignement secondaire (voir l'encadré 2.2). Dans les pays où l'accès à l'enseignement secondaire est moins limité, développer davantage l'enseignement secondaire sans qu'une attention suffisante soit accordée à la qualité et à la pertinence entraîne des taux élevés d'abandon et de faibles taux de réussite, transformant les « portes ouvertes » du système en « portes tournantes » pour une proportion assez élevée d'élèves (UNESCO, 2004b).
2. L'enseignement secondaire a un effet considérable sur les salaires et sur le marché du travail. En théorie, l'accessibilité réduit la valeur d'échange des diplômes d'un établissement. Cette réduction influence fortement la perception qu'a le public de la valeur de l'enseignement secondaire et les diplômés ont beaucoup moins de chances d'atteindre une mobilité verticale grâce aux diplômes. Au contraire, l'exclusivité renforce la valeur des diplômes sur le marché. Goldin (2001) soutient que la structure des salaires est le résultat d'une course entre la technologie et l'éducation. Pendant la

### **Encadré 2.2 Inéquités dans le niveau de scolarisation dans les pays en développement**

Une étude de Filmer et Pritchett (1999) sur le niveau de scolarisation utilisant des données d'enquête auprès de ménages dans 35 pays en développement indique que, entre les ménages dont les revenus sont les plus élevés et ceux dont les revenus sont les plus bas, la différence en termes de niveau médian obtenu par les élèves ayant entre 15 et 19 ans est de plus de dix ans de scolarisation en Inde et entre trois et cinq ans dans un grand nombre des pays en développement faisant partie de l'enquête.

Au Yémen, l'inscription au premier cycle de l'école secondaire (niveaux sept à neuf) a augmenté de 220 pour cent entre 1998 et 2002, tandis que l'inscription au deuxième cycle de l'école secondaire a augmenté de 46 pour cent durant la même période. Par conséquent, le taux brut de scolarisation (TBS) au secondaire se situe maintenant à près de 45 pour cent. Cependant, ce taux dissimule des différences extrêmes entre les sexes, entre les régions rurales et urbaines et entre les districts. Le gouvernement estime qu'en 2002-2003, le TBS était de 57 pour cent pour les garçons et de 24 pour cent pour les filles. Dans les grandes villes telles que Aden et Sana, les taux d'inscription à l'école secondaire étaient de plus de 70 pour cent pour les garçons et les filles et le TBS des filles était supérieur à celui des garçons, se situant à 102 pour cent. Par contre, à l'extérieur de ces villes, la situation est complètement différente : dans la moitié des gouvernorats du pays, le TBS pour les filles était de moins de 15 pour cent et moins d'un élève sur cinq était une fille.

Niveau médian complété des jeunes ayant entre 15 et 19 ans et faisant partie des quatre ménages sur dix dont les revenus sont les plus bas et des deux ménages sur dix dont les revenus sont les plus élevés, choix de pays.



Source: Filmer et Pritchett, 1999.

Note: Les chiffres sur le graphique donnent la différence entre les plus riches et les plus pauvres, en nombre d'années de scolarité.

quasi-totalité du 20<sup>e</sup> siècle, la technologie a dépassé l'éducation, établissant de nouvelles variables ainsi que de nouveaux défis en ce qui a trait à l'employabilité des détenteurs d'un diplôme d'études secondaires. Les développements technologiques ont prouvé que le développement de l'enseignement secondaire n'était tout simplement pas suffisant.

- Le développement de l'enseignement secondaire a des effets secondaires au sein même du système d'éducation. Lorsqu'un pays prend l'initiative d'établir et de mettre en œuvre un objectif visant l'universalisation de l'enseignement primaire ou de base, un effet immédiat et probablement inévitable réside dans le fait que le prochain niveau a tendance à subir une différenciation et une segmentation internes importantes, reflétant nettement la division entre les possibilités d'instruction du grand public et de l'élite. Ironiquement, cette différenciation plus importante de l'enseignement secondaire au deuxième cycle, par exemple, causée par l'universalisation de l'enseignement secondaire au premier cycle, est souvent utilisée dans l'arène politique pour mettre en question les avantages de développer et de démocratiser l'éducation.

## Conclusion

De nos jours, l'acquisition des compétences et habiletés nécessaires à la participation communautaire et au succès économique est tributaire d'un accès à un enseignement secondaire de qualité. Dans les pays en développement, investir dans l'enseignement secondaire ne fait pas que contribuer à des augmentations de la productivité, qui constitue la base d'une croissance économique durable et d'une diminution de la pauvreté, mais contribue également au développement du capital humain et à ses effets connexes sur la démocratie, la diminution de la criminalité et l'amélioration des conditions de vie.

L'enseignement secondaire joue un rôle clé d'articulation entre l'école primaire, l'enseignement supérieur et le marché du travail. La dynamique précise de cette articulation est primordiale parce qu'elle détermine les possibilités d'avenir des jeunes quant à l'éducation et à l'emploi. L'enseignement secondaire peut devenir un goulot d'étranglement limitant le développement du niveau de scolarité et des possibilités ou, inversement, il peut ouvrir différentes voies et d'autres orientations favorisant la progression des élèves

L'accès à un enseignement secondaire de qualité nécessite un système qui offre véritablement aux élèves la possibilité de jouer des rôles significatifs dans l'initiative de leur propre éducation. Cet idéal vient à l'encontre de l'organisation actuelle des écoles secondaires – des établissements de grande taille qui offrent aux jeunes peu de perspectives d'autogestion et de participation, donnant lieu à un mécontentement parmi les élèves du secondaire. Cette situation risque de devenir l'obstacle principal à l'augmentation de la participation à l'école secondaire et à l'obtention de diplômes. Un défi en matière de politiques consiste à harmoniser le programme d'études, la pédagogie et l'évaluation de l'école secondaire avec les demandes et les besoins des jeunes adolescents.

Un développement débridé de l'enseignement secondaire, en particulier dans les pays qui ont des taux de participation peu élevés à ce niveau d'enseignement, pourrait également entraîner une augmentation des inégalités en matière de niveau de scolarisation entre les sexes, les classes sociales ou les régions. Les pays devraient prendre en considération des interventions ciblées afin d'aborder ce problème potentiel. Le chapitre 3 examine plus en détails les défis liés à l'élargissement de l'accès à l'enseignement secondaire et à l'amélioration de sa qualité et de sa pertinence.

## Notes

1. Un système d'éducation équilibré consiste à ce que chaque niveau d'enseignement progresse proportionnellement à l'accès actuel aux niveaux inférieurs.

2. En Angola, au Botswana, au Burkina Faso, aux Comores, en République démocratique du Congo, au Ghana, au Soudan et à Zanzibar (Tanzanie), l'enseignement de base comprend l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire de premier cycle (inférieur) et comprend entre sept et dix ans de scolarisation. Au Bénin, au Burundi, au Cameroun, en Érythrée, en Guinée, au Libéria, à Madagascar, en Mauritanie, au Mozambique, en République centrafricaine, en République démocratique du Congo, au Rwanda, au Sénégal, en Tanzanie continentale et au Togo, seul l'enseignement primaire est obligatoire, pour les enfants âgés entre cinq et onze ans. Au Tchad, au Kenya, au Lesotho, au Malawi et au Swaziland, l'enseignement primaire n'est pas obligatoire.

3. Il semble que les enseignants au premier cycle de l'enseignement secondaire prennent plus de temps à exercer une discipline et moins de temps à enseigner que les enseignants au primaire. En Grèce, 58 pour cent des élèves ont affirmé qu'« au début de chaque classe, nous ne faisons absolument rien durant les cinq premières minutes »; 46 pour cent ont dit qu'il y a du bruit et du désordre; et 29 pour cent, que les élèves n'écoutent pas ce que dit le professeur (OCDE, 2003d).

4. Le rapport examine deux processus par lesquels les élèves peuvent devenir mécontents. Le premier peut s'exprimer par un faible sentiment d'appartenance envers l'école. Les élèves peuvent, par exemple, s'imaginer que leur expérience scolaire n'a pas vraiment d'influence sur leur avenir ou ils peuvent se sentir rejetés par leurs camarades de classe ou leurs enseignants. L'autre s'exprime par une faible participation ou par l'absence, évaluées en se basant sur la fréquentation récente de l'élève à l'école.

5. Le coefficient de chômage des jeunes-adultes désigne le rapport entre le taux de chômage des personnes ayant entre 15 et 24 ans et celui des personnes ayant entre 25 et 54 ans.

---

---

### 3

## Les deux grands défis de l'enseignement secondaire : élargir l'accès et améliorer la qualité et la pertinence

L'objectif premier de l'enseignement secondaire est de donner aux jeunes les occasions d'acquérir les capacités, les aptitudes, les valeurs, les connaissances et l'expérience nécessaires pour poursuivre leur éducation et devenir des citoyens actifs et des travailleurs productifs. En raison de l'accélération de l'intégration mondiale et des changements connexes dans les conditions socioéconomiques des pays, on accorde une plus grande attention aux objectifs centrés sur l'adaptation au monde de demain, avec ses marchés du travail changeants et imprévisibles et une migration accrue de la main-d'œuvre. Pour les responsables de l'élaboration des politiques, une des principales difficultés consiste à s'assurer de rendre l'enseignement secondaire accessible aux jeunes. Ce dernier vise à conférer aux élèves l'éducation, les connaissances et les capacités qui les prépareront à un milieu de travail en constante évolution. Cet enseignement devrait leur permettre de réagir de manière adéquate à de nouveaux changements tout au long de leur existence. Les responsables de l'élaboration des politiques s'efforcent donc de concevoir des politiques et des stratégies adaptées aux réalités économiques et au contexte socioculturel du pays en question.

Selon les conditions particulières des pays en développement et des économies de transition, les défis de l'enseignement secondaire peuvent essentiellement être regroupés en deux domaines prioritaires : élargir l'accès et améliorer la pertinence et la qualité. Un objectif clé des politiques est de s'assurer d'une amélioration tant de l'accès que de la qualité pour les personnes généralement exclues pour des raisons de pauvreté, d'ethnicité, de sexe ou d'autres éléments. Le présent chapitre expose toute l'ampleur des défis à relever dans cet effort.

## **De l'élitisme à l'universalité : élargir l'accès à l'enseignement secondaire**

En dépit d'une importante augmentation du nombre d'inscriptions dans les écoles secondaires ces dernières années, les pays en développement sont confrontés à des défis énormes, surtout en ce qui a trait à l'amélioration de la scolarisation en général. Les principales raisons en sont l'accès restreint, une faible efficacité interne résultant de taux élevés de redoublement et de décrochage, et une mauvaise qualité en général. Les pays en développement ont déployé des efforts concertés pour élargir l'accès à l'enseignement secondaire et beaucoup offrent, sur ce plan, des occasions supérieures à celles qu'offraient les pays développés quand leurs niveaux de revenu étaient semblables. Pourtant le retard accusé par les pays en développement sur les pays développés se maintient, pour un certain nombre de raisons, et la plupart des pays en développement doivent consentir à d'énormes efforts pour surmonter cette difficulté.

Dans l'immédiat, les pays en développement doivent établir un système d'enseignement secondaire de masse qui a) corresponde aux capacités et aux besoins socioéconomiques des pays ; b) puisse répondre efficacement à une demande accrue et diversifiée en élargissant l'accès à l'enseignement secondaire ; c) parvienne à garder à l'école secondaire les élèves qui s'y inscrivent ; et d) aide les élèves à obtenir leur diplôme avec les connaissances, les aptitudes, les comportements et les expériences nécessaires pour exercer leurs choix après l'enseignement secondaire.

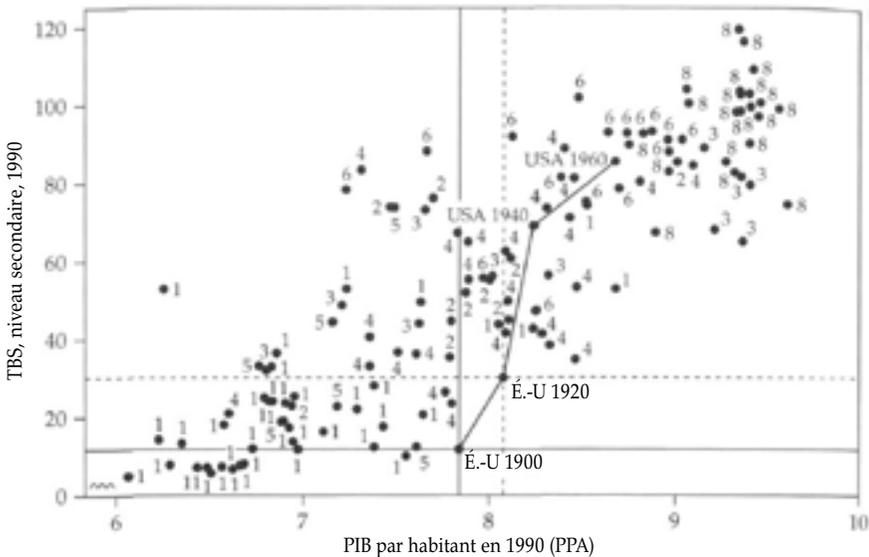
Au cours de la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle, l'accès à l'enseignement secondaire s'est amélioré beaucoup plus rapidement dans les pays en développement que dans les pays de l'OCDE entre 1900 et 1950. À l'aide de données datant de 1990, Goldin (2002) a comparé le produit intérieur brut (PIB) par habitant et le taux brut de scolarisation (TBS) dans un grand nombre de pays avec l'évolution de ces indicateurs de mesure aux États-Unis à compter de l'année 1900. Elle a constaté qu'en 1990, les pays en développement avaient atteint des taux de participation plus élevés que les États-Unis lorsque ceux-ci avaient le même niveau de PIB par habitant en 1900 et en 1920. La figure 3.1 montre qu'en 1990, même si leur PIB par habitant était nettement inférieur, seuls quelques pays en développement avaient un taux brut de scolarisation inférieur à celui des États-Unis en 1900 ; en réalité, beaucoup connaissaient un taux brut de scolarisation supérieur à celui des États-Unis en 1920. Goldin a en outre démontré qu'en 1990, beaucoup de pays en développement avaient un taux brut de scolarisation à l'école secondaire plus élevé que la plupart des pays européens au milieu des années 1950, époque où le PIB par habitant de ces derniers était comparativement plus élevé.

Néanmoins, le fossé de l'accès à l'enseignement secondaire s'est creusé depuis 1990 parce que les pays en développement n'ont pas étendu les

possibilités d'enseignement secondaire aussi rapidement que les pays développés. À l'exception de l'Europe de l'Est, toutes les régions en développement accusent un net retard sur les pays développés.

Dans les années 1990, certains pays en développement ont déployé des efforts concertés pour élargir l'accès à l'enseignement secondaire, avec des résultats remarquables (se reporter à la figure 3.2). Par exemple (en prenant un pays par région), entre 1970 et 2000, le taux brut de scolarisation du Zimbabwe est passé de 7,5 à 44,5 pour cent; celui du Brésil, de 26 à 108 pour cent; celui de la Thaïlande, de 17 à 82 pour cent; celui de l'Inde, de 24 à 49 pour cent; et celui de la République arabe d'Égypte, de 28 à 86 pour cent. Dans l'encadré 3.1, on explique de quelle façon l'Inde, avec son immense population non scolarisée, est parvenue à élargir la portée de l'enseignement secondaire.

**Figure 3.1 Taux bruts de scolarisation dans les écoles secondaires et PIB par habitant dans 127 pays en 1990**



Source : adapté de Goldin (2002)

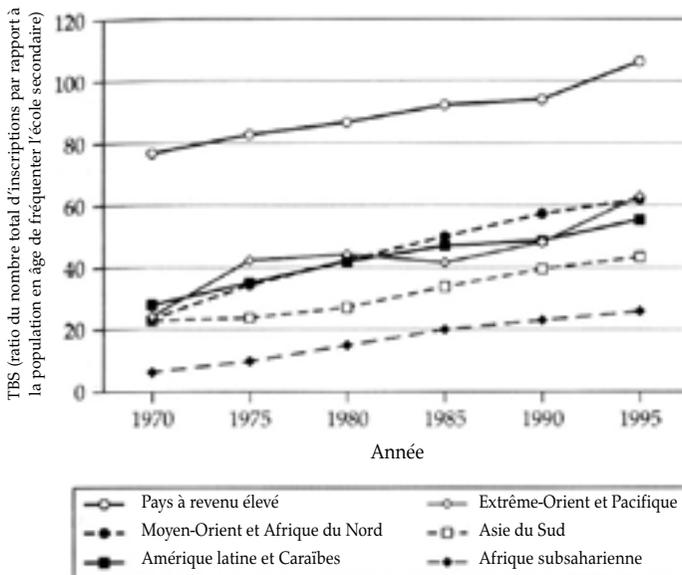
Note : PIB, produit intérieur brut ; PPA, Parité de pouvoirs d'achat. Les codes régionaux sont les suivants : Afrique subsaharienne = 1 ; Moyen-Orient et Afrique du Nord = 2 ; Extrême-Orient et Pacifique = 3 ; Amérique latine et Caraïbes = 4 ; Asie du Sud = 5 ; Europe de l'Est et Asie centrale = 6 ; pays développés = 8.

Au cours des années 1990, pour tenter d'en améliorer l'accès, l'équité, la qualité et la pertinence, de nombreux pays d'Amérique latine ont conçu et mis en œuvre d'importantes réformes de l'enseignement secondaire. Les résultats ont été encourageants en ce qui a trait à l'accès et à l'équité mais moins encourageants sur les plans de la qualité et de la pertinence. Cela ressort à l'évidence du faible rendement des élèves dans les pays prenant part à des tests internationaux comme les Tendances dans l'étude internationale des mathématiques et des sciences (TEIMS), le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et l'Enquête internationale sur l'alphabetisation des adultes (EIAA). Les responsables régionaux de l'élaboration des politiques se sont attachés à analyser les résultats afin de découvrir ce qui a « cloché » et ce qu'on peut faire pour connaître la réussite (UNESCO, 2002).

### *Les considérations relatives à l'équité*

Dans beaucoup de pays le manque d'équité dans l'accès à l'enseignement secondaire peut constituer un obstacle de taille au développement humain et, par conséquent, à la croissance économique et à la réduction de la

**Figure 3.2 Taux bruts de scolarisation dans les écoles secondaires par région, 1970-1995**



Source: Banque mondiale, Edstats, 2004.

Note: TBS = taux brut de scolarisation

### **Encadré 3.1 Enseignement secondaire en Inde : tirer parti des succès obtenus en matière d'enseignement primaire**

Pays comptant plus d'un milliard d'habitants et ayant un PIB par habitant de plus de 520 \$, l'Inde a connu des progrès remarquables sur le plan de l'atténuation de la pauvreté et de l'éducation. Les années 1990 ont vu une campagne intensive en vue d'étendre et d'améliorer l'apprentissage scolaire. L'Inde a réalisé d'importantes percées sur le plan de l'élargissement de l'accès des filles, des castes répertoriées et des tribus répertoriées à l'enseignement primaire et du comblement des écarts entre les zones urbaines et rurales. Entre 1993 et 2001, le taux brut de scolarisation au niveau primaire (de la première à la cinquième année) est passé de 82 à 96 pour cent, celui des années supérieures de l'enseignement primaire (de la sixième à la huitième année), de 54 à 60 pour cent et celui du niveau secondaire, de 31 à plus de 49 pour cent.

Quelque 160 millions d'élèves étaient inscrits aux études primaires (enseignement primaire et cycle supérieur de l'enseignement primaire), 30 millions aux études secondaires et entre 1,5 et 2 millions dans des établissements de formation professionnelle. En 2001, les efforts avaient été étendus au cycle supérieur de l'enseignement primaire (qui équivaut au cycle inférieur de l'enseignement secondaire ailleurs).

En 2002, la Constitution a été modifiée pour conférer à chaque enfant un droit fondamental à huit années d'enseignement primaire. Le gouvernement indien a lancé le Programme national d'enseignement primaire universel, qui vise à s'assurer que tous les enfants ayant entre six et quatorze ans reçoivent huit ans d'enseignement de qualité satisfaisante avant 2010. Comme ce sont les États qui sont responsables d'assurer et de financer l'éducation, le Programme d'enseignement primaire universel prévoit des transferts de taxes du gouvernement de l'Union aux gouvernements des États en vue de soutenir leurs efforts, selon un système de partage des coûts entre le gouvernement central (contribution de 75 pour cent) et les États (contribution de 25 pour cent). Ce système apporterait des ressources additionnelles d'environ neuf pour cent par rapport aux dépenses de fonctionnement actuellement consacrées à l'enseignement primaire.

Bien que le lancement du Programme national d'enseignement primaire universel remonte à quelques années seulement, ses résultats préliminaires témoignent d'une remarquable réduction du nombre d'enfants non scolarisés, de 25 millions en 2003 à moins de 10 millions en 2005. Ce résultat est le fruit d'une intense mobilisation sociale et d'efforts concertés à tous les paliers de gouvernement. Le taux de décrochage a également connu une baisse modeste à la suite d'une certaine amélioration de la qualité des écoles. On peut s'attendre à ce que la

*(suite)*

### Encadré 3.1 (suite)

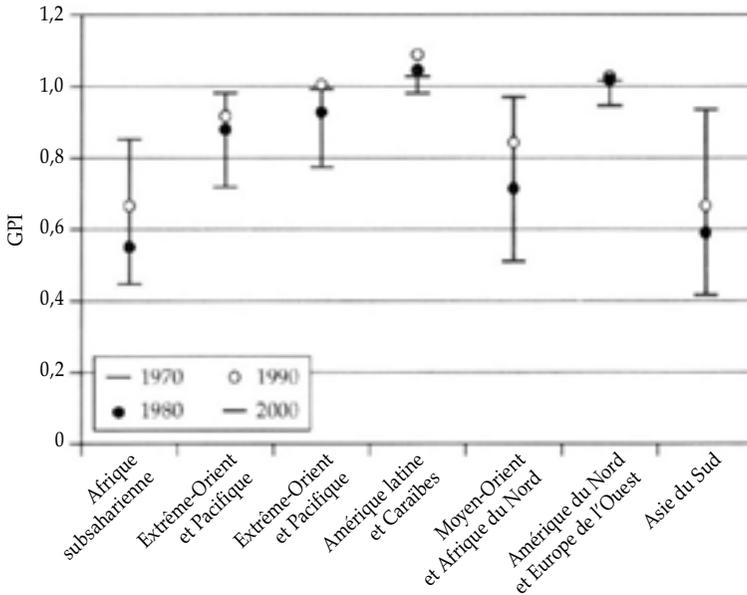
demande d'enseignement secondaire (neuvième et dixième années), au cycle supérieur de l'enseignement secondaire (onzième et douzième années) et de formation professionnelle explose d'ici quelques années. On estime qu'en 2010, quelque dix millions de diplômés des écoles primaires de plus chercheront à s'inscrire dans une école secondaire. Et quelques années plus tard, cette demande s'étendra aux études supérieures.

Pour la grande majorité des jeunes, l'enseignement secondaire ou la formation professionnelle constituent le dernier degré d'instruction scolaire. Moins de dix pour cent des diplômés du secondaire entreprennent des études supérieures, tandis que la plupart des autres cherchent à pénétrer sur le marché du travail. Une transition efficace entre l'école et le travail pour ces jeunes, rendue possible par l'amélioration de la qualité de l'enseignement secondaire et de la formation professionnelle, améliorera leurs perspectives d'emploi et leur revenu durant toute leur vie. Simultanément, l'Inde doit maintenir un enseignement secondaire et supérieur de très haute qualité pour conserver son avance dans les secteurs des technologies de l'information et des services commerciaux. Mais les systèmes d'enseignement secondaire et de formation professionnelle de l'Inde sont confrontés à de nombreuses difficultés, notamment en matière d'accès, de qualité et de pertinence. Reconnaissant ce fait, le gouvernement a élaboré plusieurs stratégies : augmenter la participation du secteur privé ; offrir une assistance financière aux filles pour les encourager à s'inscrire à l'école secondaire ; réviser et mettre à jour le programme en portant une attention particulière aux mathématiques et aux sciences ; et améliorer la qualité des enseignants. Le gouvernement envisage de procéder à une professionnalisation plus approfondie de l'enseignement secondaire et à une la modernisation des établissements et installations de formation professionnelle pour mieux les arrimer à la demande du marché du travail.

*Source* : personnel de la Banque mondiale, Région de l'Asie du Sud, 2005.

pauvreté. Historiquement, garçons et filles n'ont pas tiré les mêmes avantages de l'élargissement initial de l'accès à l'enseignement secondaire. Lorsque l'élargissement atteint un seuil initial, les différences entre les sexes commencent à apparaître. On donne souvent comme principales raisons aux différences entre les sexes dans les inscriptions à l'école secondaire, des facteurs culturels favorisant l'envoi des garçons à l'école tout en gardant les filles à la maison pour s'occuper des enfants plus jeunes, en plus d'un faible espoir de voir un jour les filles accéder au marché du travail.

**Figure 3.3 Indice de parité de genre dans l'enseignement secondaire par région, choix d'années, 1970-2000**



Source: Banque mondiale, EdStats

Note: L'indice de parité de genre (GPI) est le ratio des taux bruts d'inscription des filles par rapport aux garçons à l'enseignement secondaire. Un indice de 1 correspond à la parité; une valeur comprise entre 0 et 1 indique une disparité en faveur des garçons; et une valeur supérieure à 1 dénote une disparité en faveur des filles.

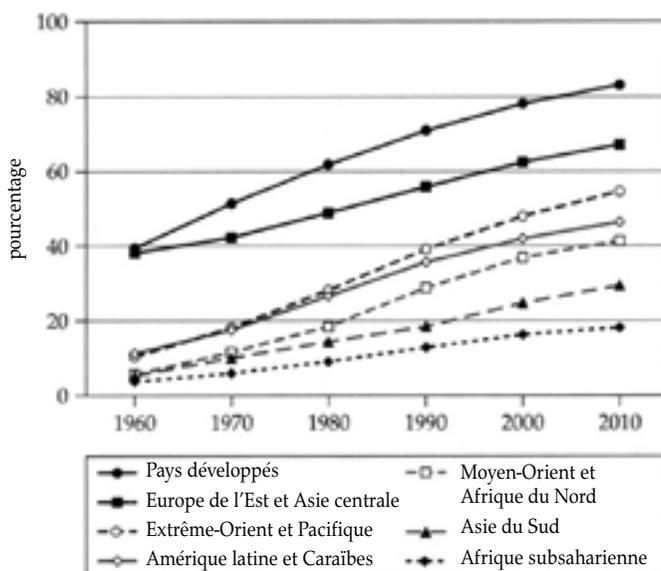
Un examen approfondi de l'indice de parité de genre (GPI) à la figure 3.3 révèle que, dans toutes les régions, la disparité sur le plan de l'accès entre les garçons et les filles s'est atténuée au fil du temps, au point que, dans la plupart des régions, elle est presque imperceptible. Néanmoins, en Asie du Sud, 52 pour cent des garçons mais 33 pour cent seulement des filles sont inscrits à l'école secondaire. Au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, les chiffres s'établissent à 64 pour cent pour les garçons et 55 pour cent pour les filles; et, dans les pays africains, à 28 pour cent pour les garçons et 22 pour cent pour les filles (UNESCO, 2004b). Et bien que l'écart entre les sexes dans les inscriptions se soit resserré, il persiste des différences intrarégionales et entre les pays. Dans les régions où l'accès demeure restreint, si on ne les assortit pas de politiques adéquates pour résoudre les problèmes d'équité, les politiques destinées à améliorer l'universalité risquent d'entraîner des écarts entre les sexes.

### *Les disparités régionales et nationales*

Le recours à l'ensemble de données Cohen-Soto mis au point par Bloom (2003) indique que les résultats encourageants observés dans l'évolution de l'accès à l'enseignement primaire ne se sont pas reproduits au niveau secondaire. Les améliorations dans les inscriptions à l'enseignement secondaire sur le plan mondial dissimulent de grands écarts interrégionaux et intrarégionaux. Les taux bruts de scolarisation en Extrême-Orient et dans le Pacifique, en Amérique latine et dans les Caraïbes, et au Moyen-Orient et en Afrique du Nord se situaient aux alentours de 42 pour cent en 1980. En 1996, ils atteignaient 69, 52 et 64 pour cent respectivement. En Asie du Sud, entre 1980 et 1996, ces taux ont augmenté de 27 à 48 pour cent, et en Afrique subsaharienne, de 15 à 27 pour cent (*Indicateurs de développement dans le monde*, 1998,1999). La figure 3.4 révèle des écarts grandissants dans les régions entre les personnes qui ont à tout le moins fait une partie de leurs études secondaires et celles qui n'en ont pas suivi du tout.

On observe des écarts semblables dans les comparaisons intrarégionales. En Afrique, par exemple, les taux bruts de scolarisation au niveau secondaire du Burkina Faso, du Tchad, de la Guinée, du Mozambique et du Niger demeurent inférieurs à 13 pour cent. Alors que l'Afrique du Sud connaît une taux de 87 pour cent.

**Figure 3.4** Part de la population ayant au moins effectué une partie d'études secondaires par région, 1960-2000 et projection jusqu'en 2010



Source: Cohen et Soto, 2001

### *Les interventions du côté de la demande*

L'accessibilité économique est une des principales raisons de la non-fréquentation scolaire des enfants ou de leur décrochage précoce. La principale contrainte est le renoncement à un revenu du foyer en raison de la perte de revenu de l'enfant qui fréquente l'école. Dans ces circonstances, des initiatives du côté de l'offre comme l'amélioration des écoles, l'augmentation des salaires des enseignants et la réforme du ministère de l'éducation sont peu susceptibles d'avoir des effets importants. Les interventions du côté de la demande comme les transferts conditionnels pour l'éducation peuvent être plus efficaces puisqu'elles visent directement l'atteinte des objectifs des programmes : une hausse des inscriptions à l'école et du taux de maintien en classe.

Jusqu'à récemment, on savait fort peu de choses du rôle des subventions ciblées sur l'enseignement dans l'amélioration des résultats des pays en développement sur le plan de l'éducation, bien que ces programmes se soient implantés rapidement, surtout en Amérique latine (Morley et Coady, 2003). Parmi les exemples de subventions ciblées, mentionnons les programmes de fonds à l'éducation comme le Bolsa Escola (fonds de bourses) du Brésil, le SUF (subvention unitaire à la famille) du Chili, le PRAF (programme d'allocations familiales) du Honduras, le Progreso (Programme d'éducation, de santé et de nutrition) du Mexique et le RPS (filet de sécurité sociale) du Nicaragua, de même que le programme aliments contre éducation du Bangladesh (aujourd'hui passé à la monétisation). En moyenne, ces programmes représentent un engagement équivalent à 0,1 à 0,2 pour cent du revenu national brut. Il est particulièrement intéressant de noter la taille des programmes par rapport au montant des dépenses gouvernementales en éducation. En Amérique latine, les gouvernements s'engagent à consacrer de 2,5 à 5 pour cent de leurs dépenses totales en éducation à ces programmes, qui ont nettement contribué à la hausse du nombre d'inscriptions scolaires (Morley et Coady, 2003). Le fait d'offrir du financement du côté de la demande aux élèves des écoles secondaires peut donc présenter d'importants avantages directs et indirects. Le programme argent contre éducation du Mexique (encadré 3.2) en est un bon exemple.

### **De faibles taux de maintien aux études et de réussite en enseignement secondaire**

Non seulement les pays en développement rencontrent-ils des difficultés à offrir des possibilités de fréquentation de l'école secondaire ; ils ne parviennent pas non plus à garder et amener au bout de leurs études les élèves qui s'inscrivent au secondaire. Et la situation est pire dans le cas des enfants pauvres et des filles.

### Encadré 3.2 Progresá, le Programme argent contre éducation du Mexique

Progresá, qui dessert aussi bien les élèves du niveau secondaire que ceux du primaire, a été lancé en 1992 comme projet pilote du ministère du Développement social et élargi aux régions rurales à l'échelle du pays en 1997. En 1999, les versements mensuels commençaient à 80 pesos (8,37 \$) en troisième année de l'école primaire et augmentaient d'un niveau scolaire à l'autre. Si le Mexique a adopté cette approche, c'est parce que le niveau des inscriptions baisse avec l'âge, surtout après les études primaires, en partie en raison de l'augmentation du manque à gagner résultant de la perte de revenu et des frais de déplacement. Au premier cycle de l'école secondaire (de la septième à la neuvième année), les versements sont plus élevés pour les filles afin de combler le fossé des sexes dans les résultats, surtout pour l'enseignement secondaire.

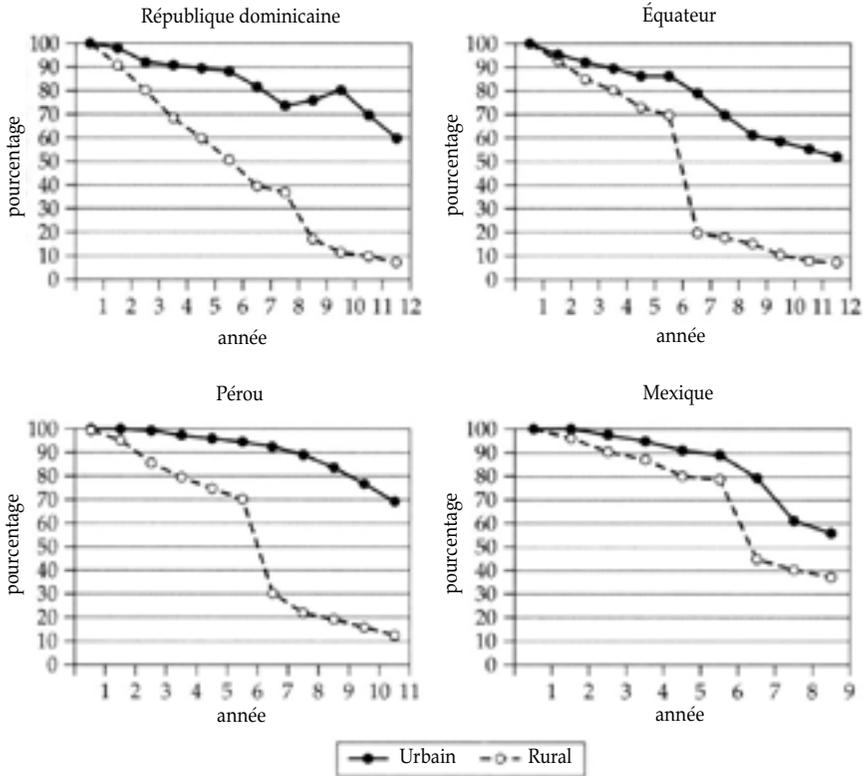
Le programme Progresá se trouve en interaction avec les dépenses gouvernementales côté offre pour les écoles. Progresá travaille en étroite collaboration avec le ministère de l'Éducation pour s'assurer de pouvoir compter sur des écoles, des enseignants et du matériel supplémentaires dans les régions où le nombre d'inscriptions augmente. On a donc pu éviter que cette augmentation entraîne une hausse des ratios d'élèves par enseignant. De surcroît, en construisant de nouvelles écoles dans les régions visées par le programme, on a pu réduire d'environ dix pour cent la distance à parcourir pour se rendre à l'école secondaire.

L'effet de Progresá sur les résultats de l'enseignement se fait surtout sentir pendant l'année de transition entre l'école primaire et le premier cycle de l'école secondaire, où l'on a constaté une augmentation de 20 pour cent des inscriptions pour les filles et de 10 pour cent pour les garçons. Un élève qui participe au programme reçoit, en moyenne, 0,66 année supplémentaire d'enseignement, la différence entre une moyenne de 6,8 années d'enseignement avant la mise en application du programme et 7,46 années. La fourniture d'un financement côté demande aux élèves des écoles secondaires a donc eu d'importantes retombées directes et indirectes.

*Source*: Morley et Coady, 2003.

Se fondant sur les données de 1995-1996 portant sur les ménages de 41 pays, Filmer (2000) a étudié les interactions entre le sexe, la richesse et la scolarisation et démontré l'existence d'écarts considérables au sein des pays sur le plan de la réussite scolaire. Selon les résultats obtenus par Filmer, il existe un écart important sur le plan des taux de réussite entre les jeunes adultes des foyers pauvres, à moyen revenu et riches. En Égypte, par exemple, parmi les jeunes hommes de 15 à 19 ans, quelque 99 pour cent des enfants

**Figure 3.5 Part des cohortes des régions rurales et urbaines atteignant le niveau scolaire supérieur, République dominicaine, Équateur, Mexique et Pérou, début des années 1990**



Source: Cabrol, 2002.

de familles riches avaient terminé leur première année ou plus, 94 pour cent avaient terminé leur cinquième année ou plus et 81 pour cent avaient terminé leur neuvième année ou plus. Parmi les enfants de familles à revenu moyen, ces chiffres étaient respectivement de 96, 83 et 64 pour cent. Les résultats atteints par les jeunes hommes issus de familles pauvres étaient beaucoup plus bas : 87 pour cent pour la première année ou plus, 74 pour cent pour la cinquième année ou plus et 47 pour cent pour la neuvième année ou plus. On observe ce même type de scénario dans d'autres régions du monde, comme le montrent les figures de l'annexe B et les données de l'annexe C. Les pays examinés dans l'étude connaissaient une forte baisse des inscriptions pendant la transition entre les études primaires et secondaires, et cette

baisse était plus perceptible dans les régions rurales que dans les régions urbaines. Un résultat positif était que la plupart des élèves des régions rurales qui parvenaient au niveau secondaire se rendaient jusqu'à l'obtention du diplôme.

Les écarts entre les revenus et les sexes se manifestent tout particulièrement entre les régions urbaines et rurales. Une étude de quatre pays représentatifs de la réalité dans la plupart des pays d'Amérique latine indique de grandes différences dans les taux d'obtention du diplôme entre les élèves des communautés rurales et urbaines. La figure 3.5 illustre qu'au Pérou, au début des années 1990, sur la cohorte originale d'élèves des régions rurales inscrits en première année, 70 pour cent ont atteint la sixième année, moins de 40 pour cent sont entrés en septième année et 20 pour cent seulement sont entrés en onzième année. Une forte proportion des élèves des familles rurales ne passent pas à l'enseignement secondaire, bien que les rares qui le fassent connaissent assez bien de succès. Les élèves des écoles urbaines se sont mieux tirés d'affaire: près de 98 pour cent sont passés en sixième année, 95 pour cent en septième année et 75 pour cent ont atteint la onzième année.

Dans un grand pays comme le Mexique, l'écart entre la proportion de diplômés de l'école primaire entre les régions urbaines et rurales n'est pas aussi marqué; dans ce pays, près de 75 pour cent des élèves des régions rurales et 85 pour cent des élèves des régions urbaines s'inscrivent en sixième année. À l'enseignement secondaire, on observe une différence marquée, moins de 50 pour cent des élèves des régions rurales passant à l'enseignement secondaire et 40 pour cent seulement obtenant leur diplôme de premier cycle de l'enseignement secondaire (la neuvième année), tandis que 68 pour cent des élèves provenant de familles urbaines passent à l'enseignement secondaire et que 64 pour cent obtiennent leur diplôme de neuvième année.

Les deux grands facteurs expliquant les faibles degrés de fréquentation de l'école secondaire dans les pays latino-américains sont le manque d'intérêt des parents et des élèves en raison de taux de redoublement élevés et la perception que la qualité et la pertinence de l'enseignement sont faibles. Le Mexique a tâché de résoudre ce problème grâce à un programme spécial d'enseignement à distance, Telesecundaria, qui cible les régions rurales. La création de Telesecundaria, un programme d'enseignement télévisuel, remonte à une trentaine d'années. Dans sa phase initiale, il utilisait la technique micro-ondes; par la suite, on est passé à la diffusion par satellite. Telesecundaria offre aux enseignants et aux élèves des régions rurales un programme complet de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, combiné à une modèle d'instruction global permettant aux écoles de dispenser un programme d'études complet au premier cycle du secondaire à des coûts comparables à ceux des zones urbaines plus densément peuplées (Calderoni, 1998).

En Extrême-Orient, la Chine a fait des pas de géant pour élargir l'accès à l'enseignement secondaire en très peu de temps, comme il est décrit dans l'encadré 3.3.

### **L'intégration des adultes dans le système d'enseignement secondaire**

Bien que le présent article soit centré sur les jeunes d'âge scolaire, il importe de noter que, dans beaucoup de pays en développement, l'éducation, la formation et le recyclage des adultes ne sont pas adaptés aux défis d'une société du savoir. En ayant recours au nombre moyen d'années de fréquentation scolaire des citoyens de plus de 25 ans comme indicateur de la scolarisation des adultes, il est facile de constater l'ampleur du problème. En Extrême-Orient, ce chiffre était de 3,3 en 1990 et, en Afrique subsaharienne, il n'était que de 2,5. Par contre, il était de 9,4 en moyenne dans les pays de l'OCDE (Barro et Lee, 1996). Reconnaisant que l'enseignement secondaire représentait un important véhicule de formation des compétences à l'échelle nationale, les pays ont élargi ces dernières années l'enseignement de la seconde chance pour la population adulte tant dans les modes d'enseignement officiels que non officiels.

La plupart des pays ont tendance à s'en remettre à l'enseignement à distance pour donner aux adultes l'occasion de terminer leur enseignement secondaire général. Par exemple, l'école ouverte nationale de l'Inde offre une solution de rechange à l'enseignement secondaire officiel et rejoint des apprenants de tous les âges grâce à la souplesse de ses programmes. Le deuxième cycle professionnel de l'enseignement secondaire, qui peut offrir des cours supplémentaires aux élèves de l'école secondaire, a également servi à dispenser de l'éducation permanente aux adultes. La Finlande dispose d'un programme d'éducation des adultes digne de mention : à l'exception de l'enseignement universitaire de base, les adultes peuvent participer à tous les niveaux de l'enseignement axé ou non sur un certificat grâce à des cours conçus spécialement pour les adultes (Banque mondiale, 2003c).

L'intégration de la population adulte dans le système d'enseignement exige une réflexion stratégique sur de nombreuses questions de politiques et d'éducation. Il faut tenir compte des différences marquées dans les modes d'apprentissage et les besoins entre les jeunes et les adultes. Les pays qui comptent un grand nombre d'adultes peu scolarisés et qui souhaitent accroître leur investissement dans des secteurs industriels plus avancés sur le plan technologique devront voir comment répondre aux besoins en formation de personnes qui n'ont pas été plus loin que l'école primaire et sont surtout employées dans le secteur non structuré. Dans ce contexte, d'importantes questions se posent aux responsables de l'élaboration des politiques : quel rôle l'enseignement secondaire devrait-il jouer ? Les adultes devraient-

### Encadré 3.3 Politiques de développement de l'enseignement secondaire en Chine

En Chine, les efforts déployés pour développer l'enseignement secondaire ont entraîné une hausse remarquable des inscriptions au cycle inférieur de l'enseignement secondaire entre 1990 et 2002. Pendant ces années, le taux brut de scolarisation est passé de 66,7 à 90,0 pour cent en raison de la mise en application de trois politiques interreliées pour soutenir le développement :

- *Une législation sur l'enseignement pour promouvoir les inscriptions.* En 1986, le gouvernement chinois a promulgué la Loi sur la fréquentation scolaire obligatoire (CEL), qui établissait les droits et les obligations des particuliers et des gouvernements en ce qui a trait à l'enseignement obligatoire. Cette loi renfermait deux grandes dispositions visant à promouvoir les inscriptions au cycle inférieur de l'école secondaire : a) tous les enfants arrivés à l'âge de six ans étaient tenus de s'inscrire à l'école pour y recevoir neuf années d'enseignement obligatoire – ce qui signifiait que le cycle inférieur de l'enseignement secondaire devenait obligatoire ; et b) on a confié aux autorités locales la responsabilité de la fréquentation scolaire obligatoire, y compris les fonds d'administration générale, l'investissement en capital et les salaires des enseignants. Le gouvernement central était responsable de hausser les dépenses par élève à un rythme plus rapide que l'augmentation des dépenses normales de l'État en matière d'enseignement.
- *La mobilisation des ressources dans les zones rurales.* Au début des années 1990, alors que les revenus des agriculteurs dans les régions riches augmentaient rapidement, le gouvernement central a introduit une taxe pour l'éducation de deux pour cent dans les régions rurales. Combinée à d'autres types de contribution parentale, cette taxe a rapporté 100 milliards de yuans (12,5 milliards de dollars), qui sont venus s'ajouter aux ressources budgétaires des gouvernements locaux en vue de l'instauration de neuf années d'enseignement obligatoire.
- *Une augmentation des dépenses gouvernementales consacrées à l'enseignement dans les régions rurales.* Depuis le milieu des années 1990, les dépenses gouvernementales consacrées à l'enseignement de base ont augmenté, tant les dépenses budgétaires régulières que les fonds spéciaux destinés aux régions rurales. Par conséquent, entre 1996 et 2001, les dépenses récurrentes consacrées au cycle inférieur du secondaire ont augmenté au rythme de 151 pour cent. Le gouvernement national a commencé à allouer entre cinq et dix milliards de yuans aux régions rurales pour la construction, la rénovation et l'enseignement par Internet. Ce fond spécial du gouvernement central sert de contribution co-financée par les gouvernements locaux participants.

Sources : China, *National Education Finance Statistics Yearbook 1997, 2002* ; National Center for Education Development and Research, 2003, p. 26-27.

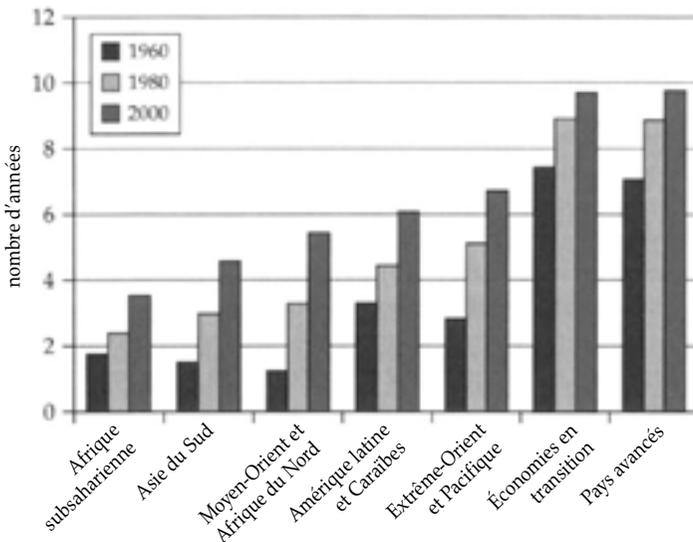
ils être dirigés vers les écoles secondaires officielles? Les programmes destinés aux adultes devraient-ils comprendre une éducation et une formation débouchant sur des certificats d'école secondaire ou une autre forme de reconnaissance?

### La scolarisation au secondaire

La scolarisation a progressé de façon régulière ces 40 dernières années dans toutes les régions du monde (se reporter aux données portant sur une sélection de pays à l'annexe C). Pourtant, en dépit des progrès réalisés, bon nombre de pays en développement sont encore à la traîne. Bien que le nombre moyen d'années d'études ait progressé régulièrement dans toutes les régions, on observe des écarts marqués entre les taux de croissance (voir la figure 3.6). L'Afrique subsaharienne accuse un retard inquiétant en dépit d'énormes efforts et de certaines réalisations au cours de la dernière décennie.

Le nombre moyen d'années d'études est pratique comme indicateur de la scolarisation. Il ne faut toutefois pas supposer que plus le nombre d'années d'études augmente, meilleure est la qualité des connaissances acquises et plus grande est leur profondeur.

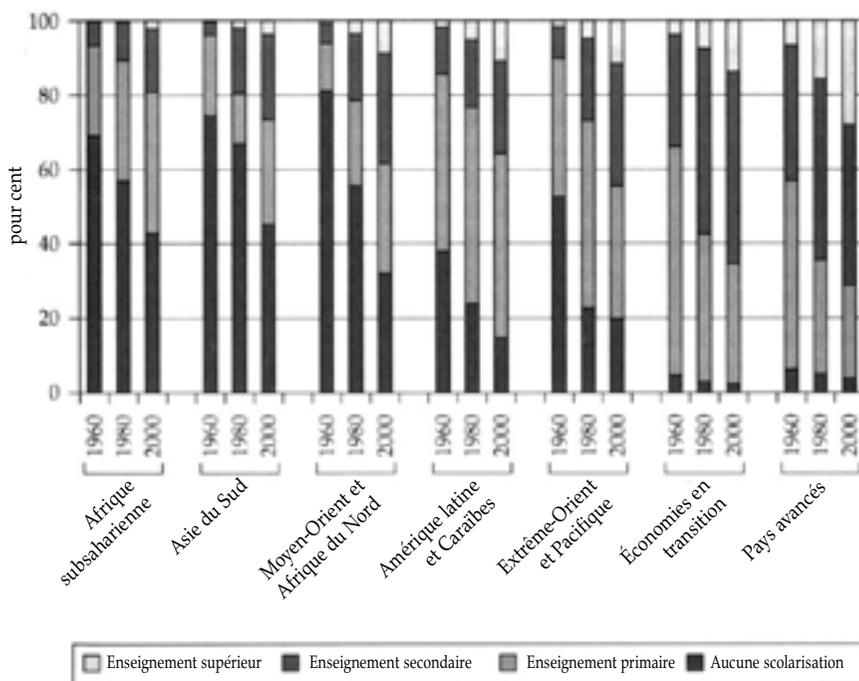
**Figure 3.6** Nombre moyen d'années d'études, citoyens de cinq ans et plus, par région, 1960, 1980 et 2000



Source: Barro et Lee, 2000.

Par rapport aux progrès réalisés en enseignement primaire, la hausse de la proportion des populations qui termine l'école secondaire a été assez lente. Dans la plupart des pays en développement, la lenteur des progrès en enseignement secondaire a constitué le goulot d'étranglement empêchant l'amélioration de la scolarisation. Comme le montre la figure 3.7, les pays de l'Afrique subsaharienne ont tardé à offrir l'enseignement secondaire, en partie en raison de la négligence caractéristique des années 1970, et la tendance se maintient. En 1960, la proportion des citoyens atteignant le niveau d'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne était plus importante qu'en Asie du Sud et qu'au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, mais en 2000, la proportion de sa population ayant fréquenté le secondaire à tout le moins en partie était nettement inférieure à celle observée dans les autres régions. On peut observer une tendance similaire quand on compare l'Extrême-Orient et l'Amérique latine: en Extrême-Orient, la population ayant fréquenté le secondaire s'est nettement élargie, alors que l'Amérique latine n'a réalisé que des gains modestes. La plupart des pays de ces régions

**Figure 3.7 Niveau d'instruction des personnes âgées de quinze ans et plus par région, 1960 et 2000**



Source: Barro et Lee, 2000.

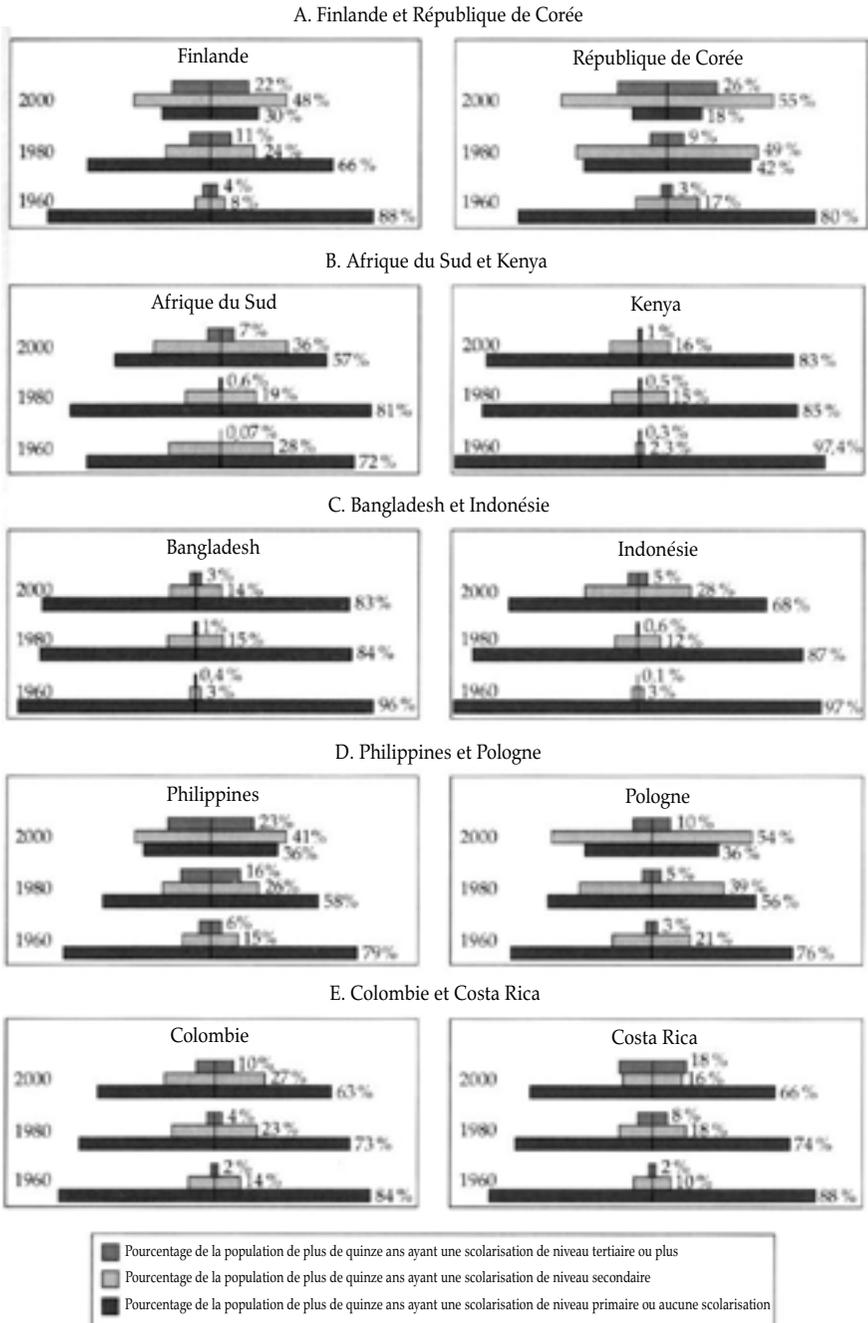
devront continuer à déployer des efforts vigoureux et concertés au cours des dix à vingt prochaines années pour combler l'écart de scolarisation actuel. Autant les économies en transition que les pays avancés ont connu de remarquables poussées, atteignant presque cent pour cent d'inscriptions chez les enfants en âge d'aller à l'école primaire et une hausse simultanée du nombre d'élèves atteignant à tout le moins le niveau secondaire.

Est-il possible de combler le fossé de l'enseignement secondaire entre les régions? Les expériences de la Finlande, de Hong Kong (Chine), de la République de Corée, de la Malaisie, de Singapour et de Taiwan (Chine), par exemple, démontrent non seulement que c'est possible, mais que le fossé peut être comblé dans un laps de temps relativement court. Entre 1960 et 2000, ces économies ont augmenté leur nombre moyen d'années de scolarisation de plus de 4,5 ans (Banque mondiale, 2003a). Pour y parvenir, la Finlande et la Corée ont pris des mesures énergiques afin de réduire la fraction de la population adulte qui n'avait atteint que l'enseignement primaire tout en multipliant les occasions pour tous de fréquenter l'école secondaire.

Au cours des 40 dernières années, tant la Finlande que la Corée ont mis en application des politiques d'enseignement actives qui ont débouché sur de fortes augmentations du nombre d'adultes ayant à tout le moins fréquenté l'école secondaire (voir la figure 3.8, volet A). L'évolution de l'enseignement en Corée est illustrée par le passage d'une pyramide caractérisée par une base large, qui signifie qu'un grand nombre d'adultes n'ont pas terminé leur école primaire, à une pyramide plus large vers le milieu (ce qui représente des adultes ayant fréquenté l'école secondaire) qu'à la base. En Corée, les politiques ont permis d'atteindre ce résultat en 20 ans seulement, alors qu'il en a fallu 40 en Finlande (voir l'encadré 3.4 pour une analyse plus approfondie de la réussite coréenne). La modernisation de l'enseignement au sein des « tigris » de l'Extrême-Orient, de même qu'en Finlande et dans d'autres pays nordiques a commencé par des améliorations au bas de la pyramide, grâce à des efforts marqués et soutenus en vue d'offrir l'enseignement secondaire. Les politiques en matière d'éducation de ces pays ont entraîné un élargissement de la section médiane des pyramides et une forte réduction de leur base, alors qu'au début, le haut de la pyramide (les adultes ayant fréquenté le niveau supérieur) demeurait essentiellement le même.

Par contraste, l'évolution de la scolarisation dans la plupart des pays d'Afrique, de l'Asie du Sud et de l'Extrême-Orient ne se fait que très lentement ou pratiquement pas du tout depuis 40 ans (voir les exemples donnés à la figure 3.8, volets B et C). Après avoir connu une période de stagnation, l'Afrique du Sud a nettement progressé au cours de 20 dernières années. Les Philippines ont connu un élargissement considérable de leurs populations ayant fréquenté les niveaux secondaire et tertiaire (volet D). Leurs efforts d'intensité sensiblement égale vers l'élargissement de l'enseignement tertiaire et secondaire ont été impressionnants.

**Figure 3.8 Répartition de la population de plus de quinze ans par rendement scolaire, sélection de pays**



Source: Compilation des auteurs.

### **Encadré 3.4 La recherche de l'enseignement primaire et secondaire universel en Corée**

Émergeant d'un âpre conflit armé au début des années 1950, la République de Corée, à l'époque un des plus pauvres pays du monde, a tout juste mis quatre décennies à atteindre un taux de près de 100 pour cent de sa population avec une scolarisation aux niveaux primaire et secondaire. À l'heure actuelle, la Corée a un secteur de l'enseignement supérieur qui se compare à celui des pays développés. Le nombre moyen d'années de scolarisation a presque doublé entre 1970 et 1995, passant de 5,74 années à 10,25 années. Le taux d'analphabétisme a chuté considérablement, de treize pour cent en 1970 à deux pour cent en 1999. Les résultats tirés des plus récentes études PISA et TEIMS (de 1995 et 1999) indiquent que les élèves coréens figurent parmi les meilleurs parmi les pays membres de l'OCDE tant en mathématiques qu'en sciences. Ce n'est pas une coïncidence si la Corée est devenue la douzième économie au monde de par sa taille.

L'élargissement rapide de l'enseignement est attribuable à un certain nombre de facteurs :

1. À la fin des années 1950, le gouvernement a lancé un plan de développement global comprenant un système d'éducation renforcé et élargi. Dans les années 1960, le plan avait pour principale priorité l'enseignement primaire universel ; au cours des années 1970, l'accent a été mis sur l'enseignement secondaire et, au cours des années 1980, sur le niveau supérieur.
2. Les considérations d'équité étaient importantes pour assurer un développement équilibré du système d'éducation. En 1968, le gouvernement a aboli l'examen d'entrée aux écoles intermédiaires et mis en place un système de loterie pour le placement des élèves. Cette loterie a été perçue comme équitable parce que le placement était principalement fondé sur le lieu de résidence plutôt que sur les notes obtenues, qui peuvent subir l'influence des moyens économiques ou d'autres facteurs socioéconomiques. Le nouveau système, qui a pratiquement éliminé toutes les écoles intermédiaires des élites, a été bien reçu par les élèves, les parents et les autres intervenants. En 1974, le gouvernement a mis en place une Politique de péréquation des écoles secondaires (PPES), qui avait pour but de niveler les intrants scolaires comme les dépenses de fonctionnement, l'admission des élèves, la taille des classes et les installations d'enseignement entre les écoles. La PPES a contribué au développement du cycle supérieur de l'enseignement secondaire. Grâce à des subventions et à d'autres mesures prévues par la politique de péréquation, il ne subsiste aucune différence de qualité perceptible parmi les écoles publiques ni entre les écoles publiques et privées.

*(suite)*

### Encadré 3.4 (suite)

3. Les dépenses gouvernementales consacrées au développement ont nettement augmenté. Entre 1954 et 1959, elles ont triplé. En 1960, les quatre cinquièmes du budget consacré à l'enseignement allaient à l'enseignement primaire. Le budget consacré à l'enseignement s'est accru régulièrement, passant de 14,3 pour cent du budget total du gouvernement en 1963 à 17,5 pour cent en 2001. Quant aux dépenses consacrées à l'enseignement en pourcentage du PIB, elles sont passées de 2,9 pour cent en 1970 à 4,97 pour cent en 2003.
4. La contribution du secteur privé a joué un rôle essentiel dans ce développement. En 2000, la part des inscriptions dans le secteur privé s'établissait à 20 pour cent pour les écoles intermédiaires, à 55 pour cent pour les écoles secondaires et à 78 pour cent pour les universités et les collèges offrant des programmes de quatre années. Les prestataires privés de l'enseignement secondaire et supérieur bénéficiaient d'un important soutien sous forme d'incitatifs fiscaux du gouvernement, de droits de scolarité, de contributions des familles et d'aide internationale jusqu'à ce qu'il devienne possible de réinvestir en éducation les recettes croissantes du gouvernement. Ce dernier a commencé à offrir un aide financière directe aux prestataires privés à la suite de la mise en place de politiques de nivellement des écoles.

La forte demande sociale et économique en éducation a joué un rôle crucial pour aider la Corée à atteindre ses objectifs dans ce domaine. Le cas de la Corée illustre bien qu'une volonté politique dès la mise en place du plan de développement de l'éducation nationale et tout au long de sa mise en œuvre est essentielle pour déplacer la frontière de l'éducation des niveaux inférieurs aux niveaux supérieurs du système, et qu'il est possible d'améliorer simultanément l'accès et l'équité si le gouvernement s'attaque résolument à l'équilibre entre ces deux objectifs aux stades de la planification et de la mise en œuvre.

*Source:* Compilation des auteurs.

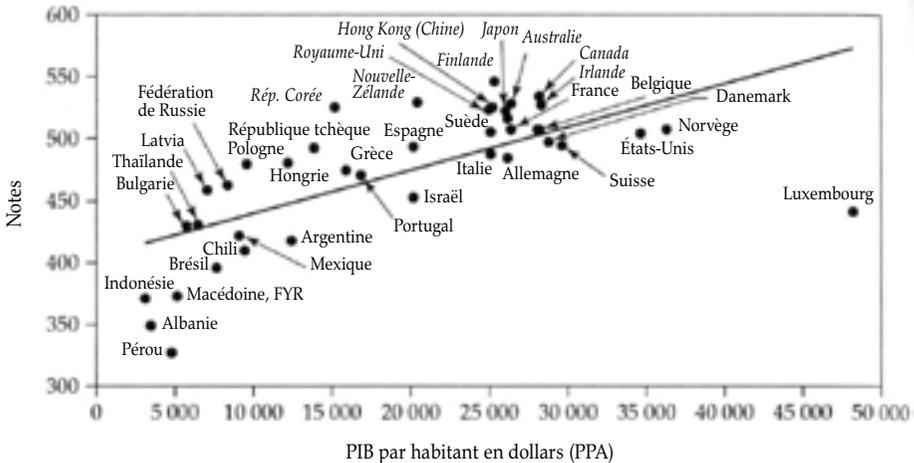
Dans l'ensemble, le développement de l'enseignement secondaire en Amérique latine a été faible. Dans la plupart des pays, une forte proportion de la population n'a encore atteint, au mieux, que la fin du primaire. L'Amérique latine se caractérise du fait qu'elle a effectué de gros investissements pour augmenter l'accès aux études supérieures. Avec une plus grande proportion d'adultes ayant une scolarisation tertiaire que secondaire, le Costa Rica constitue un exemple extrême de cette situation (voir la figure 3.8, volet E). On trouvera d'autres exemples de pyramides de l'enseignement à l'annexe D.

## Un faible degré de qualité et de pertinence

Comme nous l'avons vu, les pays en développement connaissent aujourd'hui des pourcentages d'accès à l'enseignement secondaire supérieurs à ceux que connaissaient les pays développés lorsqu'ils avaient des niveaux semblables de revenu par habitant. Et que peut-on dire de la qualité de l'enseignement secondaire dans les pays en développement ? Où se situent les moyennes nationales et la répartition au sein des pays par rapport à celles des pays développés ? Peut-on prouver que les pays qui ont élargi l'accès à l'enseignement secondaire en viennent très rapidement à offrir un enseignement de moins bonne qualité que les autres ?

À titre d'indicateur, le rendement cognitif pourrait constituer un substitut raisonnable à la qualité. Ces dernières années ont donné lieu à une tentative d'évaluation du rendement cognitif par l'entremise d'évaluations internationales comme les TEIMS et le PISA. On reconnaît généralement que les participants aux évaluations internationales comparatives sont plus souvent des pays développés que des pays en développement. Parmi les pays participants, les résultats des tests indiquent que le rendement des pays en développement est relativement faible par rapport à ceux des pays développés

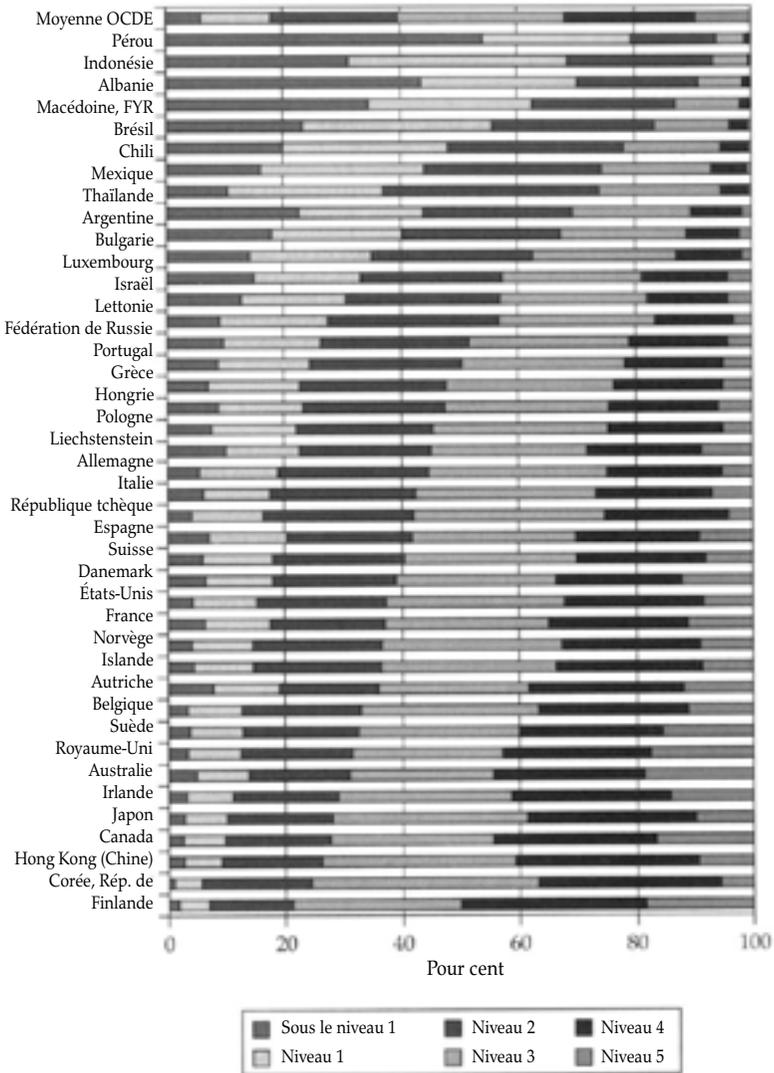
**Figure 3.9 Rendement des élèves en lecture et PIB par habitant, sélection d'économies, PISA 2000**



Source: OECD, 2003b.

Note: PIB, produit intérieur brut; PISA, Programme international de suivi des acquis des élèves; PPA, parité des pouvoirs d'achat. Les italiques indiquent les pays qui, d'un point de vue statistique, sont nettement au-dessus de la moyenne de l'OCDE.

**Figure 3.10 Pourcentage d'élèves ayant quinze ans et plus à chacun des niveaux de compétences de l'échelle de littératie du PISA, sélection d'économies, 2000**



Source : OCEDb, tableau 2.

Note : PISA, Programme international de suivi des acquis des élèves. On considère que les élèves qui obtiennent moins que le niveau 1 sont dépourvus des aptitudes les plus fondamentales évaluées par le PISA. Les élèves dont les aptitudes les classent au niveau 3 de l'échelle combinée de littératie sont capables d'effectuer des tâches de lecture de complexité modérée, comme retrouver des éléments d'information multiples, établir des liens entre différentes parties d'un texte et relier un texte à des éléments de connaissances familiers et faisant partie du quotidien; 60 pour cent des élèves faisant partie de la moyenne de l'OCDE se situent au niveau 3 ou plus.

et que les pays à revenu intermédiaire se débrouillent moins bien que les pays à revenu élevé. Comme les pays en développement ne prennent généralement pas part aux évaluations internationales comparatives, il est difficile d'en arriver à des conclusions objectives quant à leur rendement comparatif. Nonobstant un faible rendement global, on observe des écarts beaucoup plus grands dans les notes entre les bons et les mauvais éléments dans les pays en développement que dans les pays développés.

Selon les résultats de l'étude du PISA sur l'accès à un enseignement de qualité, en général, les élèves des pays à revenu élevé ont tendance à avoir un rendement supérieur à ceux des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire (voir la figure 3.9)<sup>1</sup>. La richesse d'une nation ne permet cependant pas toujours de prévoir le rendement aux tests. Ainsi, l'Italie, un pays à revenu élevé, obtient, en lecture, un rendement moyen près de 40 points inférieur à celui de la Corée. La Thaïlande, avec un PIB par habitant inférieur de moitié à celui de l'Argentine, obtient des résultats légèrement supérieurs à ceux de ce dernier pays. Il semble que le point essentiel soit la façon dont le système d'éducation d'un pays se déploie et utilise ses ressources pour offrir de bonnes possibilités d'apprentissage.

La figure 3.10 donne le pourcentage d'élèves de chacun des niveaux de compétences de l'échelle de littératie du PISA. Dans les pays de l'OCDE, 60 pour cent des jeunes âgés de quinze ans peuvent effectuer des tâches d'une complexité à tout le moins modérée, comme retrouver des éléments d'information multiples, établir des liens entre différentes parties d'un texte et relier un texte à des éléments de connaissances familiers et faisant partie du quotidien (c.-à-d. qu'ils se classent au niveau 3 de l'étude du PISA ou plus). Dans la plupart des pays en développement participants, les jeunes de quinze ans n'ont pas ces aptitudes. Dix pays à faible revenu et à revenu intermédiaire – cinq en Amérique latine, plus l'Albanie, la Bulgarie, l'Indonésie, l'ex-République de Yougoslavie de Macédoine et la Thaïlande – ont les plus forts pourcentages d'élèves sous le niveau 3.

Si la comparaison des notes moyennes offre un bon aperçu du rendement d'un pays par rapport à d'autres, elle masque l'écart entre le rendement des élèves dans un même pays. Sur ce plan encore, le rendement des pays en développement est faible. L'écart entre les élèves bien classés et moins bien classés est beaucoup plus marqué dans les pays en développement que dans les pays à revenu élevé. Les pays en développement sont confrontés au défi d'élever le niveau moyen de rendement tout en réduisant l'écart entre les bien et les moins bien classés. Les responsables de l'élaboration des politiques doivent concevoir et pratiquer des interventions ciblées avec, pour objectif global, l'amélioration de la qualité de l'enseignement secondaire et la réduction de l'écart de la qualité et de la pertinence.

Les trois pays les mieux notés dans l'étude du PISA, soit la Finlande, Hong Kong (Chine) et la Corée, présentent des écarts relativement faibles entre

les bien et les moins bien classés. Cela indique que leur système d'éducation respectif a connu beaucoup de succès dans l'élimination de la ségrégation socioéconomique et a pu offrir des possibilités d'apprentissage de grande qualité à tous. Comme nous l'avons vu auparavant, sur les 40 années qui séparent 1960 de 2000, ces pays ont nettement accru leur nombre moyen d'années de scolarité en améliorant la scolarisation au secondaire tout en offrant un enseignement de grande qualité à tous.

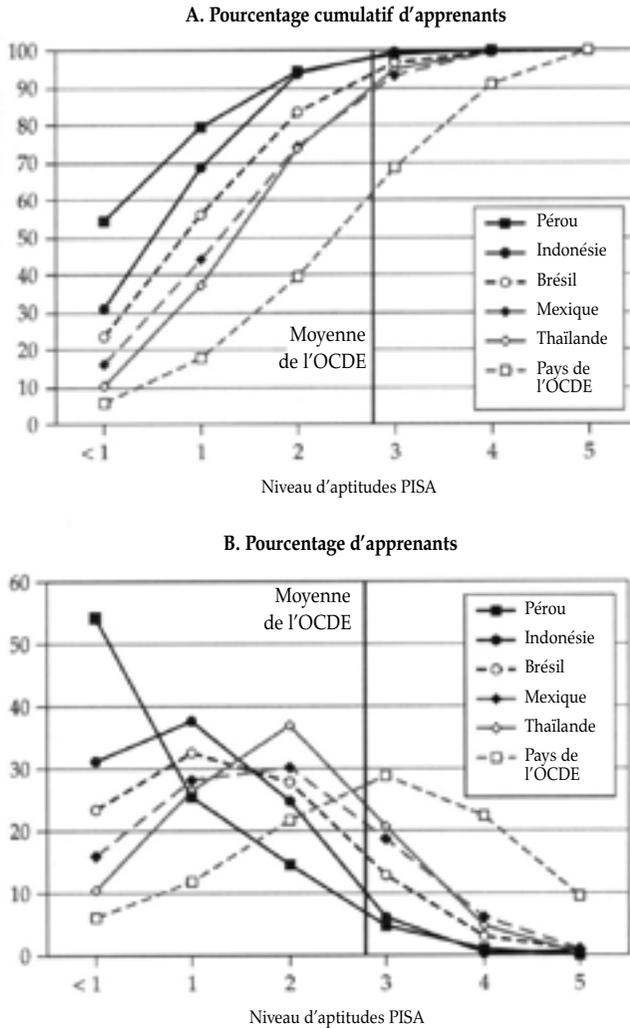
Le graphique A de la figure 3.11 présente la fréquence cumulative de rendement scolaire par niveau de compétences au test du PISA. On y voit que, dans les pays pauvres, rares sont les élèves qui atteignent la moyenne de l'OCDE. Au Pérou et en Indonésie, par exemple, même les élèves se situant au 95<sup>e</sup> percentile de leur pays se trouvent sous la moyenne de l'OCDE.

Le graphique A montre aussi que tous les pays à revenu moyen ne se ressemblent pas. Plus particulièrement, parmi les exemples choisis, le Mexique et la Thaïlande sont nettement « meilleurs » pour améliorer la qualité du côté gauche de la répartition. Les enfants qui obtiennent de faibles notes par rapport à ceux qui les surclassent dans leur propre pays et à la moyenne de l'OCDE sont moins nombreux dans ces pays, tandis qu'au Pérou (surtout), au Brésil et en Indonésie, les étudiants qui se situent au plus faible niveau d'aptitudes sont extrêmement nombreux. Le graphique B de la figure 3.11, qui représente les répartitions non cumulatives des fréquences par niveau d'aptitudes, illustre de manière encore plus frappante cette dynamique.

Si nous prenons le Pérou, l'Indonésie, le Brésil, le Mexique, la Thaïlande et l'ensemble de l'OCDE pour constituer une sorte de spectre, on voit nettement qu'à mesure que les pays améliorent la qualité de leur enseignement, les changements les plus spectaculaires surviennent du côté gauche de la répartition. Au Pérou, plus de 50 pour cent des enfants se trouvent sous le niveau 1 de l'échelle du PISA, tandis qu'au Mexique, cette proportion est d'environ 15 pour cent et qu'en Thaïlande, elle est de 10 pour cent. Ce n'est pas par coïncidence si, selon un récent recueil des bonnes pratiques en enseignement (de Andraca, 2003), le Mexique propose plusieurs programmes axés sur l'amélioration de la scolarisation des pauvres, des programmes comme Progresa, qui offre des transferts comptant conditionnels pour l'assiduité, et Telesecundaria, qui vise à améliorer la qualité de l'enseignement chez les pauvres grâce à l'enseignement à distance.

La figure 3.12 vient confirmer ce point, à l'aide des données des TEIMS et en suivant une approche légèrement différente. On a retenu trois pays, le Chili, le Maroc et l'Afrique du Sud, pour représenter le spectre des pays à revenu intermédiaire. Les chiffres indiquent le rendement relatif de pays à revenu élevé et des trois pays choisis au 5<sup>e</sup> et au 9<sup>e</sup> percentile, ainsi que le rendement moyen de chacun des pays. À mesure que le rendement moyen des pays s'améliore, comme on pourrait s'y attendre, le ratio entre le rendement des pays à revenu élevé et celui de chacun des pays baisse. Mais le

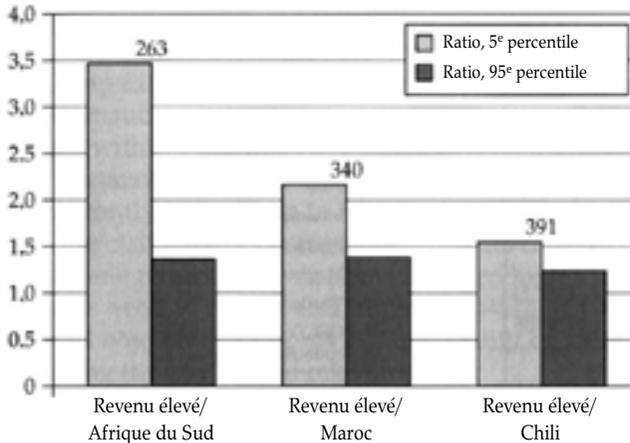
**Figure 3.11 Rendement au PISA, moyenne de l'OCDE et choix de pays en développement, 2000**



Source: Fondé sur des données tirées de Mullis et al. (2001), tableau 2.3a

Note: PISA, Programme international de suivi des acquis des élèves. Pour les niveaux d'aptitudes PISA, voir la note de la figure 3.10.

**Figure 3.12 Rendement relatif des pays à revenu élevé et d'un choix de pays à revenu intermédiaire (l'Afrique du Sud, le Maroc et le Chili) aux TEIMS-R**



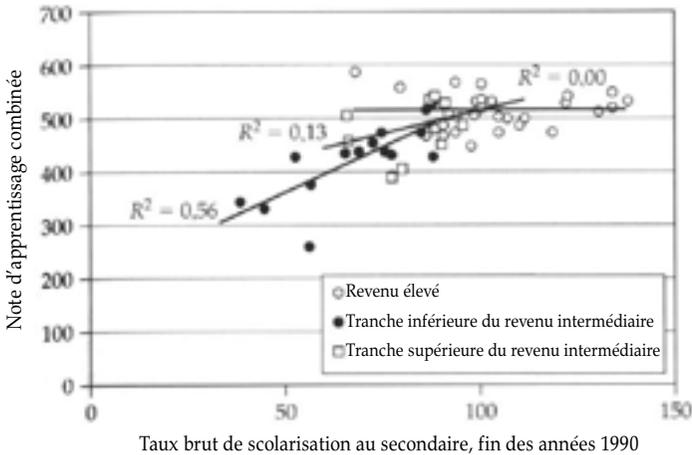
Sources : Fondé sur des données publiées dans OECD et UIS (2003), annexe D.1 ; et sur la classification des pays de la Banque mondiale par groupe de revenus.

Note : TEIMS-R, Tendances dans l'étude internationale des mathématiques et des sciences, ensemble de données répété. Les chiffres au-dessus des barres correspondent à la note moyenne des pays.

point important est que ce ratio chute beaucoup plus rapidement dans le cas du rendement au 5<sup>e</sup> percentile. À mesure que les pays améliorent leur moyenne, c'est l'écart entre leurs élèves qui obtiennent les pires résultats et les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats dans les pays de l'OCDE qui se rétrécit le plus. En réalité, si l'on se sert des données des TEIMS, on s'aperçoit que, pour les pays à revenu intermédiaire, le ratio entre le rendement des pays à revenu élevé et le pays choisi baisse sept fois plus rapidement au 5<sup>e</sup> percentile qu'au 9<sup>e</sup> percentile, à mesure que la moyenne progresse.

La figure 3.13 montre que le revenu, l'accès et la qualité suivent les mêmes tendances, c'est-à-dire que, revenu élevé, accès facile et haut rendement ont tendance à se trouver en corrélation. De surcroît, plus le revenu est bas, plus grande est la corrélation entre l'accès et le rendement, et plus inclinée est la ligne marquant la relation (les tendances linéaires centrales s'aplatissent et présentent des coefficients de corrélation moins élevés à mesure que le revenu s'accroît). Dans un certain sens, le résultat est un artéfact des données : dans les pays à revenu élevé, l'enseignement est facilement accessible et de grande qualité, deux caractéristiques qui ont tendance à avoir un plafond naturel (que ce soit en raison de l'approche suivie pour la mesure ou par définition), de sorte que la relation entre les deux perd de son importance.

**Figure 3.13 Accès, apprentissage et revenu par groupe de revenu entre les pays**



Sources : EdStats ; élaborations par les auteurs à l'aide de la classification des pays par groupe de revenu de la Banque mondiale.

Note : PISA, Programme international pour le suivi des acquis des élèves ; TEIMS, Tendances dans l'étude internationale des mathématiques et des sciences. L'indice combiné du PISA, des TEIMS 99 et des TEIMS 95 a été obtenu comme suit. La corrélation entre la moyenne des trois zones du PISA et du rendement en mathématiques et en sciences des TEIMS 99 était de 0,85, et celle entre les TEIMS 99 et les TEIMS 95 (8<sup>e</sup> année) était de 0,92. On s'est servi d'une simple régression pour obtenir des notes équivalentes aux TEIMS 99 pour les pays qui ont fourni des données au PISA mais non aux TEIMS 99, et on a fait de même pour les TEIMS 95.

Il ne faut pas déduire de la corrélation entre l'accès et les résultats que la facilité d'accès entraîne automatiquement de meilleurs résultats. On s'attend généralement à ce qu'un élargissement excessif de l'accès entraîne une baisse de la qualité, si l'on ne prend pas de mesures pour la maintenir. Toutefois, les données semblent indiquer qu'à mesure que l'accès à l'enseignement a été élargi, les pays et les organisations internationales ont en réalité généralement pris des mesures visant plus ou moins de pair les questions de qualité d'enseignement et de résultats des élèves. Comme nous l'avons signalé précédemment, ces mesures comprennent en général un schéma conscient et des systèmes de gestion permettant d'améliorer la qualité et le rendement à l'extrémité inférieure de la répartition des résultats. Manifestement, ces efforts doivent être maintenus et, dans des pays comme le Pérou ou le Brésil,

ils doivent être multipliés. La figure 3.13 indique aussi clairement qu'un troisième facteur, le revenu par habitant, permet d'améliorer aussi bien l'accès à l'enseignement que la qualité de ce dernier. Encore une fois, il ne s'agit pas d'un mécanisme automatique : les pays les mieux nantis ont mis en place les processus et systèmes voulus pour améliorer la qualité, surtout celle des élèves obtenant les pires résultats au sein de leur société respective.

## Conclusion

Selon la situation particulière de chacun des pays, on peut regrouper les grands défis de l'enseignement secondaire dans les pays en développement et les économies en transition dans quatre domaines prioritaires et non mutuellement exclusifs : a) élargir l'accès à toute la population en accordant une attention particulière aux questions liées à l'exclusion des genres et des groupes ethniques ; b) augmenter les taux de maintien aux études et d'obtention de diplôme ; c) améliorer l'efficacité ; et d) renforcer la pertinence et la capacité. Les pays doivent relever ces défis dans un contexte de ressources restreintes en respectant de strictes contraintes budgétaires. La réalité est que les pays en développement comme les économies en transition n'ont pas la capacité nécessaire pour aller chercher les ressources additionnelles qui leur permettraient de s'occuper de la plupart de ces priorités, ou encore les nouvelles ressources qu'ils peuvent rassembler sont-elles tout simplement insuffisantes. Autre point crucial : il serait possible d'utiliser à meilleur escient les ressources disponibles. Le défi consiste à trouver des façons d'accroître l'efficacité et l'efficience de la répartition et de l'utilisation des ressources. Il faut trouver des solutions sur mesure pour répondre aux besoins, à la capacité et à la situation propres à chaque pays. Il faut augmenter la capacité d'élaborer des politiques, de planifier et d'évaluer le rendement si l'on veut mettre au point et mettre en application des options réalisables grâce à des programmes d'une ampleur sectorielle mais qui sont aussi axés sur des résultats clairs et atteignables. Le chapitre 4 décrit en quoi les pays en développement et les économies en transition font à la fois face à des défis semblables et à des réalités différentes.

## Note

1. L'OCDE, par l'entremise du PISA, a effectué une évaluation des aptitudes en lecture, mathématiques et sciences en 2000 et 2002 (PISA +). Le PISA évalue la capacité des élèves de quinze ans à appliquer les connaissances acquises à des situations de la vie quotidienne ; il n'évalue pas les niveaux de connaissances et d'aptitudes spécifiés dans le programme de cours national des pays participants. Il comporte six niveaux de compétence, à partir de sous le niveau 1 jusqu'au niveau 5. On considère que les élèves qui se classent sous le niveau 1 manquent des aptitudes les plus fonda-

mentales évaluées par le PISA. Les élèves qui se classent au niveau 3 sur l'échelle combinée de littératie sont capables d'effectuer des lectures de complexité modérée, par exemple retrouver de nombreux éléments d'information, établir des liens entre différentes parties d'un texte et relier un texte à des connaissances familières du quotidien.

---

---

## 4

# Défis similaires, réalités différentes

*Ce qui est possible dans un pays, à une période ou dans une civilisation peut être tout à fait impossible dans une autre circonstance. Cette différence ne tient que peu aux facteurs matériels extérieurs et tangibles. Elle a par contre tout à voir avec l'ensemble des points de vue accessibles, convaincants et potentiellement applicables dans la communauté.*

– Bernard J. F. Lonergan (1983), p. 211

*Les défis liés à l'enseignement secondaire ne sont pas exclusifs à ce pays. Cette question est devenue une des préoccupations principales de tous ceux qui sont concernés par l'amélioration du système scolaire. Si l'on constate des similitudes dans l'analyse de la situation, la nature des réponses est légèrement différente. Aux États-unis, l'accent a été particulièrement mis sur les jeunes entre onze et quatorze ans afin de les aider à faire face aux problèmes sociaux et émotionnels qu'ils rencontrent. En Australie, la plupart des efforts ont été concentrés sur l'environnement institutionnel dans lequel s'inscrit l'enseignement secondaire.*

Estelle Morris, ancienne Ministre  
de l'Éducation du Royaume Uni (2001)

De façon générale, les pays en développement partagent les mêmes objectifs à long terme relativement à l'enseignement secondaire. Bien que les indicateurs traditionnels révèlent des similitudes entre ces pays, ils diffèrent de par leur expérience historique, leur culture et leur situation économique, et ont, de ce fait, des réponses différentes aux problèmes posés par l'enseignement secondaire.

Les politiques et les stratégies d'investissement en matière d'enseignement secondaire doivent être élaborées en fonction de l'état de développement actuel du pays, du flux des investissements directs et de l'évolution sur les plans économique, social et sur celui de la gouvernance. Ne pas tenir compte de l'interaction de ces variables risque de faire naître des attentes irréalistes et de soulever des problèmes socio-politiques. Il n'existe pas de formule magique permettant de maîtriser ces multiples paramètres, mais il est possible

d'établir des lignes directrices en fonction de la situation de chaque pays. Ce chapitre propose une approche permettant de cerner les principales réalités socio-économiques susceptibles de déterminer les réponses d'un pays et des organismes d'aide aux deux grands défis décrits dans le chapitre 3.

## Un mode de classification des pays

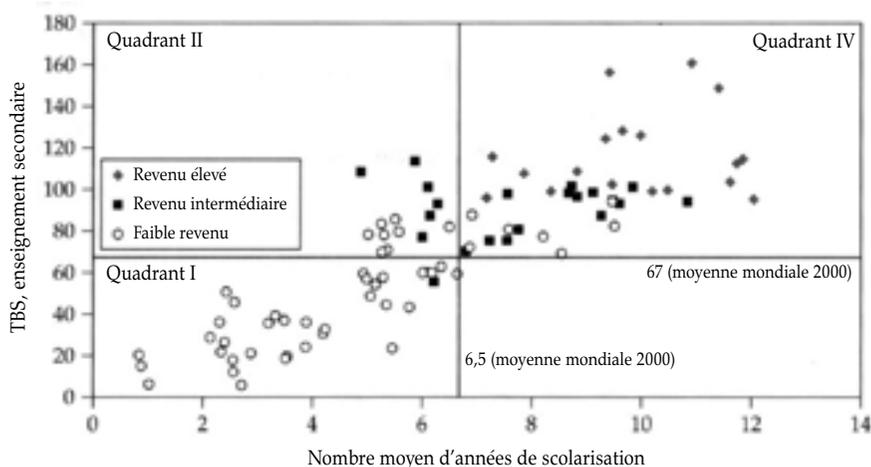
Une classification traditionnelle en fonction du niveau de revenu signifie que tous les pays classés comme économiquement semblables possèdent la même capacité d'intégration et d'innovation et pourraient répondre aux exigences de changement de la même façon. L'approche proposée ici tend à combiner les deux aspects du défi de l'enseignement secondaire, soit l'élargissement de l'accès et l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement, et présente un système de classification qui tient compte de la capacité d'un pays à gérer et à intégrer les innovations.

Pour commencer, la combinaison des *indicateurs de ressources*, comme le niveau d'instruction, avec des *indicateurs de distribution*, tels que le taux brut de scolarisation, peut permettre de résumer la situation actuelle d'un pays en ce qui a trait à l'accessibilité. L'indicateur de ressources reflète le niveau d'instruction de la population d'un pays et les efforts fournis antérieurement. L'indicateur de distribution renseigne sur les efforts fournis actuellement par le gouvernement et les citoyens pour créer des occasions de scolarisation secondaire et d'en tirer profit.

La figure 4.1 illustre de quelle façon les pays peuvent être classés en fonction de ces indicateurs. On peut constater d'après cette figure que, dans un grand nombre de pays à faible revenu, seule une petite partie de la population possède un niveau d'éducation secondaire ou supérieur, et que, par ailleurs, les efforts fournis actuellement par ces pays pour élargir l'accès à l'enseignement secondaire sont relativement modeste (quadrant I). La plupart de ces pays se trouvent en Afrique et en Asie du sud, mais aussi, pour certains, en Amérique latine et en Extrême-Orient. Dans le quadrant II se trouvent les pays qui concentrent actuellement leurs efforts sur l'amélioration des possibilités d'accès à l'éducation, mais qui ont encore besoin d'apporter des mesures correctives pour élever le niveau d'instruction de la population. Ce sont essentiellement les pays à revenu intermédiaire qui se retrouvent dans cette situation. Les pays situés dans le quadrant IV ont toujours assuré une bonne accessibilité à l'enseignement secondaire et continuent dans cette voie. À quelques exceptions près, les revenus y sont moyens ou relativement élevés. En raison des investissements importants qu'ils ont injectés dans l'éducation, tous les pays en transition se retrouvent dans cette catégorie.

Cette catégorisation fournit de toute évidence une vision dynamique des pays, mais elle en dit très peu sur le type d'enseignement dont doivent se doter les pays en développement afin de donner à leurs jeunes les outils

**Figure 4.1 Ressources en éducation et efforts actuels pour augmenter le niveau d'instruction par groupe de pays selon les revenus, 2000 ou dernière année disponible**



Sources : Pour la moyenne mondiale du nombre moyen d'années de scolarisation et de réussite scolaire, Barro et Lee (2000) ; pour le PIB mondial moyen, *Indicateurs de développement dans le monde* (2003) ; pour la catégorie de revenus, définition du Forum économique mondial.

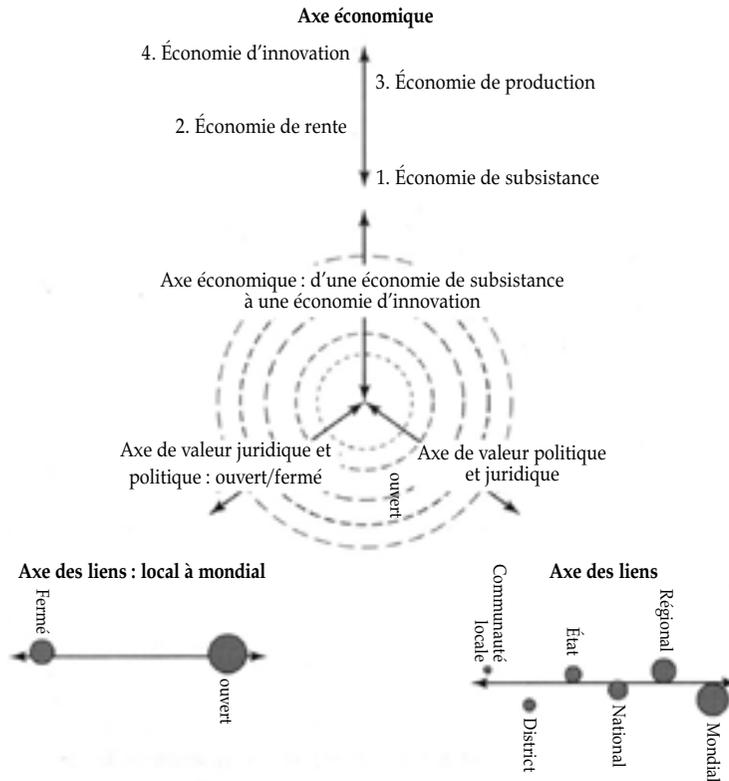
Note : TBS, taux brut de scolarisation. Voir l'annexe E pour les taux bruts de scolarisation et le niveau d'instruction en fonction du niveau de revenus pour les pays de chaque quadrant.

nécessaires pour faire face au monde dans lequel ils vivront. En d'autres termes, elle ne donne pas d'information sur les aspects relatifs à la pertinence de l'enseignement.

L'étude de Porter (1998 b) propose une approche qui permet de classer les pays selon leur situation économique et tient compte de leur capacité à intégrer l'innovation. Nous examinerons ci-après cette approche et comment les pays en développement peuvent l'utiliser pour élaborer des politiques et cibler les efforts nécessaires pour parvenir à mettre sur pied un système d'enseignement secondaire de masse répondant à leurs besoins et à leurs capacités de développement.

Le grand défi de l'établissement d'un enseignement secondaire de masse est de générer une demande effective, d'assurer l'accessibilité pour répondre à cette demande et de concevoir des systèmes qui favorisent la rétention des étudiants et leur transition vers l'enseignement supérieur tout en assurant la qualité de l'enseignement. Parallèlement, les diplômés doivent posséder

### Encadré 4.1 Approche de classification des pays à trois axes



Un pays peut se situer n'importe où dans l'espace formé par les axes. Toutefois, plus l'économie est basée sur l'innovation et la connaissance, plus les communautés locales s'intègrent dans un monde où la mondialisation est croissante et plus les institutions juridiques et politiques deviennent transparentes et s'ouvrent au changement, plus la demande pour une population instruite devient complexe. Dans le domaine de l'éducation, le défi des responsables de l'élaboration des politiques est de gérer cette demande en instaurant des stratégies d'enseignement qui répondent aux changements qui s'effectuent tout au long des axes.

On constate, d'après ce cadre de travail, qu'il n'existe pas de meilleure stratégie unique pour développer des systèmes d'enseignement secondaire de masse de haute qualité.

Source: Welsh 2003.

les compétences et les habilités requises à la fois par le niveau de développement actuel et les changements qui résulteront de la concurrence et de l'intégration aux marchés mondiaux.

Le modèle proposé par Porter s'inspire de la classification taxinomique à trois axes illustrée dans l'encadré 4.1. Au cœur de cette classification se trouve le niveau auquel se situe l'économie nationale sur les axes économique, politique et juridique, et national-régional-mondial. Plus le pays ou la nation s'éloigne du centre, plus il s'inscrit dans le système de valeurs mondial basé sur l'innovation et l'ouverture.

Plus une économie tend, sur l'axe national-régional-mondial, vers des activités mondiales, plus elle est capable et possède les moyens d'intégrer de nouveaux apprentissages et de promouvoir l'innovation qui mènera au développement national. Cette capacité augmente la demande d'une main-d'œuvre qualifiée et d'un système d'enseignement élaboré. Plus les liens sur les axes sont distants, plus grande est l'exigence d'une population instruite. Il est important de noter qu'au sein d'un pays, certaines enclaves et certaines populations peuvent se positionner différemment par rapport à cette classification.

Dans une perspective de capacité d'intégration et d'innovation, l'économie d'un pays peut être classée selon trois facteurs, les ressources, l'investissement ou l'innovation.

1. Dans une *économie de rente*, basée sur les ressources, des facteurs de base tels qu'une main-d'œuvre peu coûteuse et l'accessibilité aux ressources naturelles sont les principales sources d'avantage compétitif et d'exportations. Les entreprises produisent des denrées ou des produits relativement simples conçus par d'autres pays plus avancés. Dans ces économies, l'intégration de la technologie s'effectue par le biais des importations, de l'investissement direct étranger et de l'imitation. Ce type d'économie est fortement influencé par les cycles économiques mondiaux, la tendance des cours des produits de base et les fluctuations des taux de change, influence qui se répercute sur la demande d'éducation, notamment d'éducation secondaire.

Le concept de *réseau* prend ici une signification particulière; bien qu'il comporte plusieurs institutions scolaires, le contenu dispensé au sein du réseau secondaire se limite à une éducation de base<sup>2</sup>. La demande de techniciens supérieurs, plus particulièrement de techniciens de haut niveau, est si faible qu'elle ne nécessite pas un système éducatif plus élaboré. Tant que l'économie n'intègre pas plus de dimensions des trois axes et que la croissance n'est pas significative et durable, l'investissement dans l'enseignement secondaire sera limité, reflétant une faible demande. Dans un même pays, des économies de subsistance peuvent encore exister dans certaines régions.

2. Dans une *économie de production*, basée sur l'investissement, la principale source d'avantage concurrentiel est la capacité de produire des produits de base et des services. Des investissements importants dans des infrastructures

rentables, une administration gouvernementale favorable aux entreprises, de fortes incitations à l'investissement et l'accès au capital permettent d'améliorer considérablement la productivité. Les produits et les services sont plus élaborés, mais la technologie et la conception des produits continuent de provenir largement d'ailleurs. L'intégration de la technologie s'effectue par le biais de la production sous licence, des coentreprises, de l'investissement direct étranger et de l'imitation. À ce stade, les pays non seulement intègrent la technologie étrangère, mais ils développent la capacité de l'améliorer. Les entreprises vendent leurs produits à des équipementiers, mais aussi à leurs propres clients. Une économie d'investissement est axée sur les exportations de produits manufacturés et sur les services qui lui sont liés. Elle est sensible aux crises financières et aux brusques variations de la demande sectorielle provenant de l'extérieur.

Dans ce cas-ci, le pays s'éloigne du centre des trois axes et, au lieu de n'être qu'un simple réceptacle, contribue à la densification du réseau. Il est partenaire actif dans l'économie mondiale basée sur les exportations. Il peut y avoir en outre dans certains de ces pays des zones d'innovation concurrentielles au sein de l'économie mondiale. La complexité accrue des liens politiques et économiques génère une demande effective pour un système administratif et politique plus élaboré qui, à son tour, est soutenu par un accroissement de l'investissement scolaire dans les secteurs privé et public. À ce stade se fait sentir le besoin d'une population plus instruite et plus qualifiée.

Une demande croissante d'éducation engendre la reconnaissance de l'importance d'un réseau d'institutions secondaires géré par les secteurs privé et public. Les entreprises et les industries en croissance ont besoin d'une main-d'œuvre plus qualifiée et les processus politiques du pays requièrent des citoyens actifs et mieux informés. À ce stade, le volume de formation dans le secteur privé est substantiel. L'enseignement secondaire local devient plus efficace et se développe au sein des secteurs privé et public. Le défi est d'accélérer l'enrichissement de l'enseignement secondaire et de resserrer ses liens avec l'économie politique. La priorité accordée à cet effort par le gouvernement national, la demande effective des entreprises et celle des parents constituent les trois forces qui, agissant ensemble, détermineront de façon essentielle les ressources nécessaires pour y parvenir.

Les économies de production sont de deux types : les économies intégralement basées sur l'investissement, qui répondent à toutes les caractéristiques définies par Porter, et les économies partiellement basées sur l'investissement, qui ne satisfont pas intégralement à ces caractéristiques, mais qui continuent à produire des produits manufacturés et ont dépassé le statut d'économie de rente. Les différences reposent sur l'absence ou le peu de capacité et de compétences des économies partiellement basées sur l'investissement à adapter et à accroître le capital importé, et, dans certains cas, sur la force persistante du modèle des économies de rente.

Le tableau 4.1 illustre la finesse d'analyse que permet la classification proposée par Porter. Par exemple, le fait de regrouper le Kenya et le Burkina Faso (comme dans la classification selon le revenu) n'apporte pas grand-chose quant à l'évaluation des possibilités de mise en œuvre de programmes de réforme de l'enseignement secondaire alors que la classification de Porter permet de prendre en compte les leçons tirées de pays semblables lors de tentatives similaires de réforme de l'enseignement secondaire. Enfin, ce cadre de travail plus élaboré permet de nuancer la tendance qui consiste à regrouper les pays selon leur proximité régionale.

3. Dans *l'économie d'innovation*, c'est la capacité de produire des produits et de fournir des services innovateurs au seuil technique mondial en ayant recours aux méthodes les plus avancées qui devient la principale source de l'avantage concurrentiel. Le contexte commercial national se caractérise par des forces dans tous les domaines et par la présence de réseaux complexes. Les institutions et les mesures incitatives à l'innovation sont bien développées. Les entreprises rivalisent en mettant en œuvre des stratégies originales de portée souvent mondiale. La proportion de services est élevée et l'économie s'adapte aux brusques variations de la demande extérieure.

**Tableau 4.1 Illustration de la classification selon le statut économique et la capacité d'intégration et d'innovation**

<i>Classification économique traditionnelle</i>	<i>Économie de subsistance<sup>a</sup></i>	<i>Économie de rente, basée sur les ressources</i>	<i>Économie de production partiellement basée sur l'investissement</i>	<i>Économie de production intégralement basée sur l'investissement</i>
Pays en transition	Albanie	Moldavie	Estonie	Pologne
Pays pauvres	Bénin, Burkina Faso, Tchad, Guinée, Somalie	Ghana, Mali, Mozambique, Nigeria, Tanzanie, Ouganda, Zambie	Côte d'Ivoire, Kenya, Sénégal	Botswana, Mauritanie, Afrique du Sud

Sources : Welsh 2003 ; compilation des auteurs.

a. Les économies de subsistance se situent en dehors de la catégorie des économies de rente et sont presque exclusivement orientées vers une consommation familiale et un petit marché local. Elles sont exclusivement axées sur un enseignement de base dont le niveau secondaire pourrait même être absent. Elles ont besoin d'une aide considérable pour réaliser des investissements fructueux en matière d'éducation. Leur priorité est l'enseignement de base, possiblement jusqu'à la neuvième année.

## L'application du modèle de Porter à l'enseignement secondaire

Les tableaux présentés dans cette section montrent en quoi le cadre de travail proposé par Porter facilite la compréhension des problèmes politiques que rencontrent les pays lors de la transformation de leur système d'enseignement secondaire en un système pertinent et de haute qualité. Les économies de rente et les économies de production y sont examinées de façon détaillée, ce qui n'est pas le cas des économies d'innovation dans la mesure où les revenus y sont élevés et où elles n'ont plus à faire les mêmes choix quant à leur enseignement secondaire que les autres catégories d'économie.

Les économies de rente (tableau 4.2) n'ont en général pas réussi à atteindre les objectifs d'Éducation pour tous. Dans de nombreux cas, les affirmations de succès ne sont pas accompagnées de preuves tangibles. Par exemple, dans beaucoup de pays d'Afrique sub-saharienne, les enfants fréquentent des écoles dépourvues d'équipement, de meubles ou de matériel. Trop souvent, le problème se situe davantage au niveau de l'absentéisme des enseignants que du décrochage des élèves. Dans ce contexte, les problèmes de l'enseignement secondaire relèvent d'une information et d'un accès inadéquats, du manque de pertinence des programmes, conséquence de la dynamique du colonialisme et de l'élitisme historique, et d'une mauvaise gestion. Dans bien des cas, la situation est exacerbée par la compétition manifeste que se livrent les organismes d'aide. Durant les périodes de forte demande de matières premières, ces économies peuvent paraître performantes, mais fondamentalement, elles ne sont pas durables.

L'économie partiellement basée sur l'investissement (tableau 4.3) correspond à une étape de transition à partir de laquelle un pays peut, soit progresser vers une économie intégralement basée sur l'investissement (tableau 4.4), soit régresser vers une économie de rente. Si le pays régresse, il revient aux conditions résumées dans le tableau 4.2<sup>3</sup>. S'il progresse, il est probable qu'il présente les caractéristiques particulières d'une économie partiellement basée sur l'investissement.

Dans le cadre de ce processus, il convient de reconnaître en premier lieu la nécessité d'une substitution des importations par des produits et des services de base. Cette première constatation oblige à reconnaître le besoin de développer et d'améliorer les infrastructures de façon significative (qui se limitaient au départ à un transport et une énergie de base), d'améliorations au réseau routier et d'un approvisionnement en électricité fiable. Ensuite, le besoin de réforme s'intensifie. On amorce les réformes nécessaires de la gouvernance nationale (institutionnelle et administrative) et on révisé le cadre juridique dans le but d'éliminer les barrières et de mettre en place des mesures incitatives pour générer de nouveaux investissements et de nouveaux projets en matière d'éducation. En raison d'un manque de savoir-faire pertinent au

**Tableau 4.2 L'offre et la demande d'enseignement secondaire dans les économies de rente**

<i>Caractéristiques de l'économie</i>	<i>Offre d'enseignement secondaire</i>	<i>Demande d'enseignement secondaire</i>
(Exemples : Afghanistan, Bolivie, Ghana, Népal, Nigeria, Paraguay, Zambie)	Offre globale faible.	Demande globale faible
Dépendance des produits primaires, de l'exportation des produits d'extraction, de l'importation de capitaux et de l'importation de produits de luxe pour les élites urbaines.	Faible niveau de toutes formes de capital. Échec au programme d'Éducation pour tous. Ressources éducatives de base inadéquates et infrastructure éducative de base médiocre.	Faible demande effective en raison : <ul style="list-style-type: none"> <li>• de la faible performance économique et de la baisse du rendement du capital investi en matière d'éducation pour les pauvres ;</li> <li>• du faible niveau du revenu monétaire et du manque de possibilités d'emploi aggravé par l'existence de coopératives de production inefficaces ou corrompues ;</li> <li>• de l'accès limité à l'éducation et du faible taux de réussite scolaire ;</li> <li>• de services éducatifs et de santé insuffisants pour les pauvres, plus particulièrement les femmes pauvres ;</li> <li>• du faible taux de réussite des femmes au niveau secondaire, qui influence de façon négative la capacité des mères à motiver et à guider leurs enfants ;</li> <li>• de la compétitivité des programmes d'éducation de base préconisés et soutenus par les organismes d'aide plutôt que l'intégration d'une série de programmes visant à soutenir la stratégie du gouvernement.</li> </ul>
Structure et contenu du <i>capital social</i> : infranational, tribal et familial, paternaliste et autoritaire. Dans ce contexte, le capital social est probablement une entrave au changement dans la mesure où il soutient les relations traditionnelles et réduit la mobilité.	Faibles ressources en écoles secondaires et infrastructures. Accès de l'élite au secondaire, préjugés en faveur des garçons.	
<i>Capital humain</i> : transmis de façon informelle, par tradition orale, système de transmission conservateur et conformiste.	Faible structure gouvernementale peu soucieuse des lois régissant l'éducation	
<i>Capital physique</i> : Cultures agricoles traditionnelles et cultures marchandes exportables ou produits d'extraction importés. Capital de traitement limité. Marchandises de luxe	Des ministères plus préoccupés par l'administration et le contrôle que par la gestion et le rendement. Faible engagement et faibles compétences du gouvernement local, manque d'investissement dans le développement des ressources humaines et du capital social. Régime fiscal et assiette de revenu faibles.	
<i>Éducation</i> : faible qualité du système éducatif qui empêche de dispenser un enseignement de qualité		

Source : compilation des auteurs, 2004

**Tableau 4.3 L'offre et la demande d'enseignement secondaire dans les économies de production partiellement basées sur l'investissement**

<i>Caractéristiques de l'économie</i>	<i>Offre d'enseignement secondaire</i>	<i>Demande d'enseignement secondaire</i>
(Exemples : Bangladesh, Bulgarie, Croatie, Équateur, Guatemala, Honduras, Kenya, Pakistan, Roumanie, Tadjikistan)	Augmentation du nombre d'écoles secondaires publiques. Établissements de formation des enseignants encore traditionnels. Lente augmentation de l'apprentissage non scolaire et des possibilités d'acquies de l'expérience, principalement par l'entremise d'organisations non gouvernementales. Lente consolidation des infrastructures scolaires Accessibilité accrue, mais encore limitée aux technologies de l'information et des communications. Faible structure gouvernementale peu soucieuse des lois régissant l'éducation. Ministères principalement préoccupés par l'administration et le contrôle, mais possédant quelques départements qui innovent en introduisant quelques initiatives de responsabilisation. Faible investissement dans le développement des ressources humaines et le capital social dans l'administration scolaire. Amélioration du régime fiscal qui reste toutefois essentiellement centralisé.	Demande effective d'enseignement secondaire stable ou en baisse. Stabilité de la demande attribuable : <ul style="list-style-type: none"> <li>à une croissance lente de l'investissement direct étranger ;</li> <li>à une urbanisation rapide.</li> </ul> Baisse de la demande effective attribuable : <ul style="list-style-type: none"> <li>à l'effondrement démographique ;</li> <li>à l'émigration des jeunes ;</li> <li>au déclin de l'économie provoquant une régression au statut d'économie basée sur les ressources.</li> </ul>
Phase de transition vers une régression ou une progression. Petit nombre de secteurs d'activité économique. Certains pays en transition peuvent revenir au stade de l'économie basée sur les ressources.		
Structure et contenu du <i>capital social</i> : principalement national avec des gouvernements représentatifs relativement faibles encore à leurs débuts.		
<i>Capital humain</i> : transmis par des systèmes formels ; importance croissante de l'alphabétisation.		
<i>Capital physique</i> : orientation accrue vers une production pour le marché local. Introduction de technologies de base en provenance de l'étranger.		
<i>Éducation</i> : Faible qualité d'un système éducatif accessible à tous.		

Source : compilation des auteurs, 2004

**Tableau 4.4 L'offre et la demande d'enseignement secondaire dans les économies de production intégralement basées sur l'investissement**

<i>Caractéristiques de l'économie</i>	<i>Offre d'enseignement secondaire</i>	<i>Demande d'enseignement secondaire</i>
(Exemples : Sud-Est asiatique, Chili, Estonie, Hongrie, Inde, Mexique, Pologne, Slovénie, Afrique du Sud) Structure et contenu du <i>capital social</i> : de plus en plus national et souvent régional. Malgré la persistance occasionnelle du modèle paternaliste et autoritaire, acceptation croissante d'une gestion efficace. Dans ce contexte, le capital social est un moteur de changement, en ce qu'il est axé sur la modernité et une mobilité accrue. <i>Capital humain</i> : transmis par des systèmes formels; importance croissante de l'éducation de base. <i>Capital physique</i> : produits manufacturés et produits d'extraction importés, production destinée à la fois au marché local et étranger; capital physique en cours d'adaptation aux nouveaux produits. <i>Éducation</i> : amélioration de la qualité, grâce à un réseau éducatif davantage axé sur la prestation de services de qualité.	Augmentation du nombre d'écoles secondaires publiques et privées. Augmentation de l'apprentissage en dehors de l'école et des possibilités d'acquérir de l'expérience, (développement des ressources humaines dans les domaines économique et social) et consolidation des infrastructures scolaires Accessibilité accrue à l'information et aux technologies de communication Augmentation des gouvernements représentatifs stables. Émergence de secteurs d'activités basées sur l'investissement tels que l'industrie informatique en Inde Renforcement de la structure de gouvernance en matière d'éducation qui tient davantage compte des lois régissant l'éducation. Ministères de plus en plus axés sur la performance. Rôle accru du gouvernement local. Augmentation de l'investissement dans le développement des ressources humaines et du capital social dans l'administration bureaucratie scolaire. Renforcement du régime fiscal et de l'assiette du revenu, dans certains cas décentralisés.	Augmentation de la demande effective d'enseignement secondaire attribuable: <ul style="list-style-type: none"> <li>à une augmentation du rendement du capital investi dans l'enseignement secondaire par rapport aux investissements dans l'enseignement primaire;</li> <li>à une diminution du rendement du capital investi dans l'enseignement de base;</li> <li>à une augmentation des niveaux d'investissement direct étranger qui favorise l'expansion d'une économie basée sur les salaires;</li> <li>à une plus grande diversité des chances dans une économie en croissance;</li> <li>à une urbanisation rapide;</li> <li>à un enseignement de base pour tous, voire presque universel;</li> <li>à une accessibilité élevée à l'enseignement supérieur;</li> <li>à une amélioration de l'accès des femmes à l'enseignement secondaire, qui contribue de façon positive à la capacité des mères de motiver et de guider leurs enfants;</li> <li>à une amélioration des services éducatifs et de santé pour les pauvres et particulièrement pour les femmes pauvres.</li> </ul>

*Source*: compilation des auteurs, 2004

niveau national, les stratégies de réforme de la gouvernance et du cadre juridique doivent être appuyées par des instances internationales. Ici peut entrer en ligne de compte un élément important : l'existence d'une minorité économiquement dominante, de locaux ou d'expatriés, qui entretient déjà des liens importants du niveau local au niveau international. La présence d'une telle minorité peut accélérer le développement du pays, mais au risque de créer par la suite une instabilité politique lorsque l'économie atteint le stade d'une économie intégralement basée sur l'investissement. Les Indiens en Afrique de l'Est, les Libanais en Afrique de l'Ouest, les Chinois dans le Sud-Est asiatique, les Russes en Moldavie et les Européens en Amérique latine sont des exemples de ces minorités (Bacevich, 2002 ; Chua, 2002). À ce stade, le pays à économie partiellement basée sur l'investissement s'engage dans la première étape vers l'intégration de la technologie étrangère comme substitution des importations.

Il est important de savoir que l'évolution vers une économie de production partiellement basée sur l'investissement se fera probablement de façon inégale dans le pays. Elle s'effectuera d'abord dans les villes et principalement dans la capitale du pays. En règle générale, le mouvement sous-jacent qui caractérise l'évolution vers une économie partiellement basée sur l'investissement est le passage d'un contrôle administratif centralisé par l'entremise de la réglementation et de concession de licences à un système de relations juridiques beaucoup plus ouvert soutenu par une structure institutionnelle plus transparente. Dans l'ensemble, l'étape de l'économie partiellement basée sur l'investissement se caractérise par des programmes d'investissement et de réforme prioritairement basés sur des objectifs économiques.

Enfin, les pays à économie de production partiellement basée sur l'investissement n'entretiennent que peu de liens au-delà du niveau national. Les réformes se manifestent par un accroissement de la cohérence nationale découlant de l'amélioration des infrastructures et de la multiplication du nombre des avenues de développement économique dans les régions urbaines. Cette nouvelle cohérence émergente présente toutefois un inconvénient dans la mesure où elle exige une refonte des relations sociales qui transcende la famille, la tribu ou toutes autres sortes d'affiliations traditionnelles. C'est à ce moment que l'enseignement joue un rôle important du fait que l'école, et principalement l'enseignement secondaire, favorise la découverte de nouveaux éléments en dehors du contexte traditionnel.

Pour les politiciens, les responsables de l'élaboration des politiques et les gestionnaires qui participent à la transformation des services d'enseignement secondaire, cette approche offre une structure qui permet de réfléchir aux défis qui y sont associés. Premièrement, elle souligne la nécessité de se baser prioritairement sur la situation économique nationale pour élaborer des politiques et planifier la réforme. Deuxièmement, elle attire l'attention sur le besoin d'évaluer soigneusement les capacités et les compétences des

systèmes économiques et éducatifs internes et externes ainsi que l'efficacité de leur interaction. Troisièmement, elle fait apparaître la nécessité de faire montre de réalisme quant à la capacité d'intégration et d'innovation des systèmes nationaux. Les politiques et les stratégies en matière d'éducation doivent porter sur les mesures à prendre pour accroître cette capacité de manière réelle et efficace. Enfin, le soutien à la constitution, la primauté du droit, la structure institutionnelle, l'efficacité de l'administration et la capacité de participation de la société civile influencent le choix et la formulation des politiques et des programmes.

## Conclusion

Les pays en développement subissent d'énormes pressions internes et externes pour développer un système d'enseignement secondaire de masse qui corresponde à leurs capacités et à leurs besoins socioéconomiques. En plus des aspirations grandissantes de leurs populations à un niveau d'instruction élevé et à un meilleur enseignement, les pays doivent satisfaire sans délai à la nécessité impérieuse de devenir des participants actifs et productifs dans l'économie mondiale et de le rester. Ce défi exige un effort continu face au rythme sans cesse croissant de l'évolution des liens du pays avec l'économie mondiale. Bien que la plupart des pays soient placés devant des défis similaires, il n'existe pas une stratégie ou politique unique qui soit meilleure que les autres et qui convienne à tous. En bref : défis similaires, réalités différentes.

Pour assurer un développement approprié et une amélioration de la qualité de l'enseignement secondaire, les responsables de l'élaboration des politiques doivent se poser les deux questions suivantes : Quelle est la capacité d'absorption et d'innovation du pays quant à l'intégration des nouvelles technologies et au développement de nouvelles connaissances et de nouveaux produits ? Où se situe l'économie nationale sur les axes économique, politico-juridique et national-régional-mondial ? Plus les points de liaison sur les axes sont distants, plus grande est l'exigence d'une population instruite. Des liens plus forts génèrent une plus grande complexité qui requiert une population dynamique et plus instruite.

Du point de vue de leur capacité d'intégration et d'innovation, on peut regrouper les économies en trois catégories : les économies de rente, basées sur les ressources, les économies de production, basées sur l'investissement et les économies d'innovation. Du point de vue de leur intégration sur l'axe national-régional-mondial, elles s'inscrivent dans un continuum où, de simples réceptacles, elles deviennent des partenaires actifs qui participent à la densification du réseau. Plus les liens s'enrichissent, plus grand est le besoin d'investir dans l'éducation pour se doter d'une population plus instruite et plus qualifiée qui contribue à enrichir le réseau. Pour répondre

à l'accroissement de la demande d'enseignement s'impose alors l'importance d'un système d'enseignement secondaire fort et bien développé, solidement ancré en amont et en aval aux autres niveaux scolaires ainsi qu'au marché du travail et au système politique.

L'approche présentée dans ce chapitre montre à quel point il est important pour les pays de se doter, en matière d'enseignement secondaire, de stratégies et de politiques qui leur sont propres. Les responsables de l'élaboration de ces politiques ne peuvent présumer que les solutions importées fonctionneront nécessairement dans leur pays. Ils doivent avant tout s'efforcer de définir et de mieux cibler le type de réforme de l'enseignement secondaire qui répond le mieux aux besoins du pays. Par ailleurs, les solutions proposées doivent s'appuyer sur des connaissances solides basées sur la recherche et l'évaluation des politiques, une tâche qui exige la mobilisation conjointe de professionnels et de spécialistes dans de nombreux domaines.

## Notes

1. «La performance innovatrice d'un pays repose sur trois facteurs principaux : les infrastructures collectives d'innovation, qui soutiennent l'innovation dans l'ensemble de l'économie (p. ex., l'investissement dans la science fondamentale); les conditions spécifiques à un réseau, qui soutiennent l'innovation dans des groupes particuliers de secteurs industriels interdépendants (p. ex., automobile, technologie de l'information); et la solidité des liens entre eux (p. ex., la capacité de relier la recherche fondamentale aux entreprises et la contribution des initiatives corporatives à l'ensemble du bassin technologique et du personnel compétent). » (Porter et Stern, 1999, 5)

2. Dans la documentation sur les affaires, *les réseaux* sont des groupes géographiquement proches d'entreprises interdépendantes, de fournisseurs, de fournisseurs de services et d'institutions associées dans un domaine particulier, liés par des similitudes et des complémentarités. Les *réseaux* industriels sont géographiquement inter-reliés par une circulation de biens et de services plus importante que celle qui relie ces secteurs au reste de l'économie (Porter 1998 a.). Appliqué à l'enseignement secondaire, ce concept fait référence au réseau des institutions scolaires qui offrent un enseignement de masse de haute qualité et qui répond aux besoins de l'économie du pays. Il englobe l'ensemble de la chaîne de valeurs sur laquelle repose la prestation des services éducatifs d'une région donnée, incluant les écoles primaires et secondaires, les universités, les institutions de formation des enseignants, les administrations locales (et nationales), les entreprises du secteur privé et leurs systèmes de formation, les associations professionnelles, les syndicats et les organisations civiques.

3. L'Albanie, l'Arménie, la Géorgie, le Kirghizistan, la Moldavie, la Mongolie et le Tadjikistan peuvent être considérés comme des pays risquant de revenir au stade d'économie basée sur les ressources.

---

---

## 5

# Faire face aux deux grands défis : le programme de cours et l'évaluation

*Qu'il faille légiférer sur l'éducation et qu'il faille s'en occuper collectivement, c'est manifeste. Mais ce qu'est l'éducation et comment il faut éduquer, cela ne doit pas rester dans l'ombre. Car il y a actuellement désaccord sur les matières à enseigner, car tout le monde n'est pas d'avis d'enseigner les mêmes choses aux jeunes gens pour les conduire à la vertu ou à la vie excellente, et s'il convient pour l'éducation de développer l'intelligence plutôt que les dispositions psychologiques, cela n'est pas manifeste. Et si l'on s'appuie sur l'éducation qu'on a sous les yeux l'enquête s'obscurcit, et il n'est pas du tout clair s'il faut que les jeunes gens se forment aux choses utiles à la vie, à celles qui tendent à la vertu, ou aux disciplines éminentes (car toutes ces opinions ont eu des partisans).*

– Aristote, *Les politiques*, L. VIII

Vu la demande croissante pour un accès à un enseignement secondaire pertinent et de grande qualité, les réseaux d'écoles secondaires partout dans le monde sont obligés de réagir et de s'adapter. L'enseignement secondaire devient massif et presque universel dans de nombreux pays, et cela se traduit par des défis de plus en plus complexes. Le présent chapitre et le suivant portent sur la réponse aux deux grands défis – élargir l'accès à l'enseignement secondaire tout en augmentant sa qualité et sa pertinence – du point de vue de quatre ensembles d'enjeux distincts mais inter-reliés : a) les changements dans les programmes de cours ; b) l'évolution du rôle des politiques de surveillance et d'évaluation en enseignement secondaire, en commençant par le rôle des examinateurs extérieurs ou publics ; c) la formation professionnelle des enseignants du secondaire ; et d) l'introduction et l'utilisation des technologies de l'information et des télécommunications (TIC) dans les écoles secondaires. Le choix de ces quatre ensembles d'enjeux s'explique par leurs implications critiques pour la réponse aux deux grands défis et par le fait qu'à l'heure actuelle, les efforts de réforme de l'enseignement secondaire dans le monde sont souvent axés sur eux. Il faut aussi tenir compte d'autres éléments et enjeux de politiques, que nous analysons dans d'autres parties de cet ouvrage.

## Les programmes de cours – les souhaits et la mise en œuvre

Dans le contexte de l'économie du savoir, l'évolution des modèles de travail débouche sur des approches radicalement nouvelles dans la manière de choisir, d'organiser et de présenter les connaissances faisant partie du programme de cours. De plus, l'accent plus marqué mis sur la démocratisation de l'accès à des connaissances utiles et sur la formation de capital social, la meilleure compréhension des difficultés des jeunes et des modes d'apprentissage des adolescents, et l'évolution elle-même du milieu universitaire vers des domaines de recherche de plus en plus hybrides, pour ne nommer que quelques-unes des nouvelles tendances, exercent une influence sur la façon d'organiser les connaissances sur la matière dans les écoles secondaires. Par conséquent, on assiste à l'émergence de nouvelles formes de connaissances scolaires. Et cette évolution exige un nouvel équilibre dans les priorités des programmes, d'où les réformes des programmes de cours à l'enseignement secondaire.

On prend souvent pour l'hypothèse l'existence d'un fossé du savoir entre la matière enseignée à l'heure actuelle et les connaissances et compétences nécessaires si les particuliers comme les pays veulent être compétitifs en contexte de mondialisation. On entend également dire qu'il existe une forte demande pour une interdépendance beaucoup plus marquée entre les éléments théoriques et pratiques et les styles d'enseignement pendant toute la scolarisation. Grâce à la convergence des aspects théoriques et pratiques, et généraux et professionnels, les élèves en âge de scolarisation obligatoire et post-obligatoire pourraient bénéficier de meilleures occasions de tirer profit de toute la gamme des possibilités de scolarisation et d'emploi.

L'élargissement des programmes, surtout dans les écoles secondaires, résultant de la logique interne des systèmes d'éducation officiels, compte au nombre des éléments générateurs de tensions. Cette tendance suppose une multiplication des types de connaissances qui deviennent socialement, politiquement et économiquement pertinentes et méritent donc une place au sein des programmes. En principe, la seule réponse au rôle de plus en plus important que revêt le savoir dans les sociétés du XXI<sup>e</sup> siècle semble être l'augmentation du nombre d'années d'enseignement obligatoire. Le défi consiste dès lors à élargir l'accès à l'école secondaire tout en offrant à tous des possibilités de bénéficier d'un enseignement pertinent et de grande qualité. Inutile d'ajouter que les implications financières de cet élargissement sont énormes, étant donné l'explosion de la demande pour l'enseignement secondaire.

### *L'insoutenable manque de pertinence du programme de cours des écoles secondaires*

De nos jours, dans de nombreux pays, tant les adultes que les jeunes partagent le sentiment que le programme des écoles secondaires est profondément insatisfaisant (Abelmann, 2001 ; Levy et Murnane, 2001). La dégradation

des possibilités d'emploi pour les jeunes, l'intensification de la concurrence résultant de la diplômanie et la perception d'un manque de pertinence des programmes de cours se traduisent dans la routine quotidienne des établissements d'enseignement et débouchent sur l'apathie, le désenchantement vis-à-vis de l'école et un comportement antisocial de la part des jeunes (voir le chapitre 2). Cela peut même déboucher sur une complicité entre élèves et professeurs, qui sont eux aussi perdants face à la nouveauté et à l'ampleur de défis auxquels on ne les a jamais préparés.

Dans nombre de pays en développement et économies en transition, le programme d'enseignement secondaire demeure extrêmement abstrait et étranger aux besoins économiques et sociaux. Il est presque entièrement inspiré par des examens nationaux comportant aux enjeux cruciaux qui ont été mis en place dans nombre de ces pays par les pouvoirs coloniaux et qui constituent encore la clé de l'accès à l'université et à des postes professionnels de premier plan. Les connaissances propres aux examens à développement abstraites, centrées sur les faits et sans liens avec le contexte ont préséance dans le programme d'enseignement secondaire et continuent de servir à des fins de sélection en dépit de la rareté des possibilités d'enseignement et d'emploi, ce qui entraîne des taux élevés de décrochage et d'échec parmi les élèves du secondaire.

Le manque de pertinence endémique du programme d'enseignement secondaire constitue l'un des principaux obstacles au développement de l'enseignement secondaire par la réforme du programme. La pertinence du

**Figure 5.1 Proportion moyenne du temps total d'enseignement consacré à des matières, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années, par région, en 1985 et 2000**

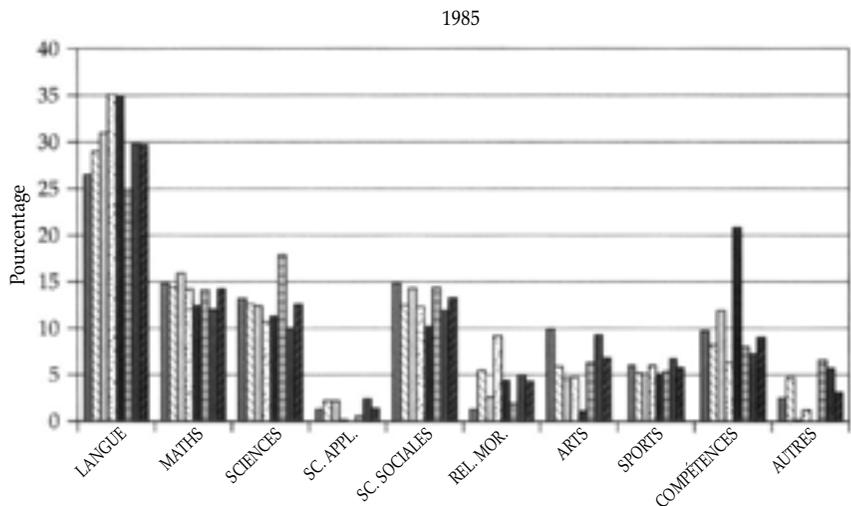
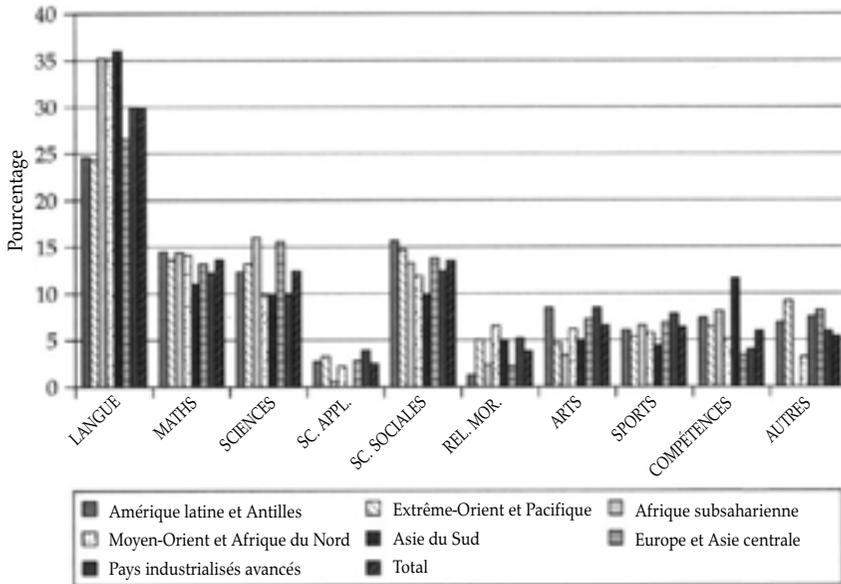


Figure 5.1 (suite)

2000



Source: Adapté de Benavot (2004)

Note: Les dix domaines utilisés dans la figure comprennent les matières suivantes :

- LANGUE: enseignement des langues, y compris l'enseignement des langues et littératures nationales, officielles, locales et étrangères
- MATHS: mathématiques et toutes les matières connexes
- SCIENCES: sciences, y compris toutes les matières scientifiques générales (par exemple, les sciences naturelles et physiques), ainsi que la chimie, la biologie et la physique
- SC. APPL.: sciences appliquées, y compris l'informatique et les matières technologiques
- SC. SOC.: sciences sociales, y compris les études sociales, l'histoire, la géographie, les sciences sociales, les études environnementales et la formation civique
- REL. MOR.: enseignement religieux et moral; déontologie
- ARTS: esthétique, y compris les arts, la musique, la danse, le chant et l'artisanat
- SPORTS: sports et éducation physique
- COMPÉTENCES: matières comme l'éducation sanitaire, l'hygiène, l'agriculture, l'éducation manuelle, l'enseignement professionnel, les arts ménagers et les aptitudes à la vie quotidienne
- AUTRES: toutes les autres matières, surtout des cours à option et des cours facultatifs avec choix obligatoire

programme est une condition préalable non seulement à l'amélioration de la qualité des finissants du secondaire mais aussi au maintien des jeunes à l'école. Et pourtant, le programme d'enseignement secondaire représente un artéfact culturel résilient dans la plupart des sociétés; il faut bien davantage que des Livres blancs et des groupes d'experts pour le changer d'une manière utile et durable.

L'analyse comparative des programmes nationaux d'enseignement secondaire effectuée par Benavot (2004), dans un ouvrage co-commandité par la Banque mondiale et le Bureau international de l'éducation (BIE), apporte une preuve convaincante de l'extrême stabilité des programmes. S'il y a bien une période dans l'histoire contemporaine où l'on aurait pu s'attendre à des changements importants dans les programmes d'enseignement, surtout au niveau secondaire, ce sont les années 1985 à 2000. Ces années ont été marquées par l'avènement de l'éducation secondaire de masse dans de nombreux pays et régions; de surcroît, c'est précisément pendant cette période que l'on a pris conscience de la société du savoir et, en particulier, de l'impact de la mondialisation sur les systèmes d'enseignement. Pourtant, si l'on compare les proportions du temps total d'enseignement consacré aux diverses matières au premier cycle de l'enseignement secondaire en 1985 et 2000 (voir la figure 5.1), les changements généraux dans les programmes semblent beaucoup plus modestes dans toutes les régions du monde qu'on aurait pu s'y attendre.

En réalité, le temps moyen consacré à chaque matière n'a pratiquement pas changé dans toutes les régions du monde. Si l'on veut retracer des tendances intéressantes, il faut observer les matières les moins cruciales. Premièrement, le changement qui est sans doute le plus notable est la baisse qu'a connu le domaine des compétences, ce qui reflète en grande partie la tendance à reporter le contenu professionnel au deuxième cycle du secondaire. Deuxièmement, dans toutes les régions à l'exception de l'Afrique, le temps consacré aux cours à option et aux cours facultatifs avec choix obligatoire (présentés dans la catégorie Autres à la figure 5.1) a augmenté, ce qui reflète une diversité et une souplesse plus grandes des programmes et des occasions plus nombreuses d'enseignement individualisé et centré sur l'élève. Troisièmement, un changement important quoique modeste est l'intensification de l'enseignement en technologie et TIC, tendance que l'on devrait voir s'accroître pendant la première décennie du XXI<sup>e</sup> siècle.

### *La formation de capital métacognitif et de capital créatif*

Si le programme profondément conservateur de l'enseignement secondaire, qui rappelle l'époque médiévale, persiste au XXI<sup>e</sup> siècle, on observe un changement radical dans le contexte des possibilités futures qui s'offrent aux personnes, aux collectivités et à des pays entiers. La main-d'œuvre du XXI<sup>e</sup> siècle participe de moins en moins à la production industrielle et est de plus en plus concentrée dans les domaines des services, des idées et de la communication. Simultanément, les adolescents et les jeunes, même dans les coins les plus isolés du monde, sont soumis à une forte influence de la part des médias et font partie de la culture de la jeunesse mondiale. Le défi consiste à bâtir le capital métacognitif susceptible de donner aux personnes et aux pays la capacité d'adaptation et de réussite au sein d'économies axées sur le savoir et une société mondialisée.

Mettre l'accent sur les capacités et compétences métacognitives signifie qu'il devient prioritaire d'apprendre à penser et à apprendre. Les compétences métacognitives comprennent la capacité

- d'intégrer les apprentissages structurés et non structurés, la connaissance déclarative (« savoir que ») et la connaissance procédurale (le savoir-faire);
- d'avoir accès aux connaissances dans un monde qui baigne dans l'information, de savoir les sélectionner et les évaluer;
- de développer et d'appliquer des formes d'intelligence qui vont au-delà des processus strictement cognitifs;
- de travailler et d'apprendre de manière efficace et en équipe;
- d'affronter, de transformer et de résoudre pacifiquement les conflits, ce qui suppose des compétences civiques participatives et actives;
- de créer, de transposer et de transférer le savoir;
- de faire face à des situations ambiguës, et à des problèmes et des circonstances imprévisibles;
- de se lancer dans de multiples carrières en apprenant à se positionner sur un marché du travail et à choisir et adapter l'éducation et la formation pertinentes.

L'intensification de la concurrence sur le marché du travail et l'évolution rapide de la situation économique ont créé un besoin de personnes capables d'avoir des idées créatrices et novatrices, souples et prêtes à changer plusieurs fois de carrière au cours de leur vie active. Cette évolution a amené les gouvernements des pays de l'OCDE à accorder une grande valeur à la constitution de « capital créatif » et à s'engager dans des réformes appropriées des programmes de cours et des méthodes d'enseignement (Banque mondiale, 2003d). Par exemple, on considère désormais comme importante la contribution des arts à la créativité et au développement culturel, de sorte qu'ils gagnent progressivement du terrain dans le programme contemporain de l'enseignement secondaire.

C'est précisément ces types de compétences et d'habiletés qui sont de plus en plus en demande au sein de la société du savoir, et leur développement et leur acquisition continus représentent un défi permanent pour les systèmes d'enseignement et de formation en général et l'enseignement secondaire en particulier. Les travaux de recherche menés par Levy et Murnane (2004) sur les compétences requises en fonction des tâches effectuées sur le marché du travail aux États-Unis sont révélateurs. Les auteurs divisent les tâches effectuées par la main-d'œuvre actuelle en cinq grandes catégories :

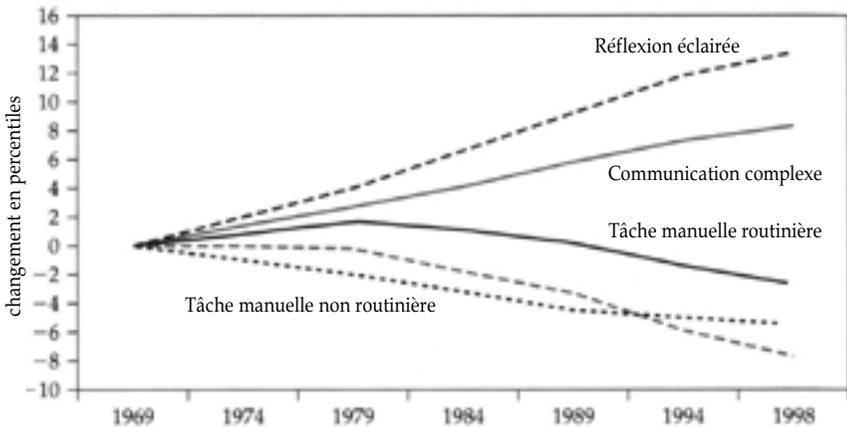
- *réflexion éclairée*: résolution de problèmes auxquels il n'existe pas de solutions fondées sur des règles, comme le diagnostic de la maladie d'un patient présentant des symptômes étranges;

- *communication complexe* : interaction avec d'autres personnes en vue d'obtenir de l'information, de l'expliquer ou de persuader les autres personnes de ses implications sur les mesures à prendre ; par exemple, motivation par un gestionnaire des personnes dont il supervise le travail ;
- *tâches cognitives routinières* : tâches mentales bien encadrées par des règles logiques, comme la tenue de rapports de frais ;
- *tâches manuelles routinières* : tâches physiques bien encadrées par des règles, comme la pose de pare-brise sur de nouveaux véhicules sur une chaîne de montage d'automobiles ;
- *tâches manuelles non routinières* : tâches physiques que l'on ne peut encadrer facilement en établissant un ensemble de « choix éventuels » et qui sont difficiles à automatiser parce qu'elles exigent de la reconnaissance optique et un contrôle musculaire précis, comme la conduite d'un camion.

La figure 5.2 donne des tendances pour chacun de ces types de tâches sur le marché du travail des États-Unis. Le nombre de tâches exigeant une réflexion éclairée et une communication complexe n'a cessé de croître pendant les années 1970, 1980 et 1990. La part de la main-d'œuvre occupant

**Figure 5.2 Mesures de l'apport des tâches routinières et non routinières à l'échelle de l'économie, États-Unis, 1969-1998**

(1969 = 0)



Source: reproduction de Levy et Murnane (2004), p. 50, figure 3.5.

Note: Chacune des tendances reflète d'évolution dans le nombre de personnes occupant des emplois qui mettent l'accent sur la tâche en question. Afin de faciliter la comparaison, l'importance de chaque tâche dans l'économie américaine a été ramenée à zéro en 1969, l'année de référence. La valeur correspondant à chacune des années suivantes représente la variation en percentiles de l'importance de chaque type de tâche dans l'économie.

des emplois mettant l'accent sur les tâches cognitives et manuelles routinières est demeurée stable dans les années 1970 avant de baisser au cours des deux décennies suivantes. Enfin, la part de la main-d'œuvre occupant des emplois qui mettent l'accent sur des tâches manuelles non routinières a baissé au cours de l'ensemble de cette période.

Les approches actuelles du choix, de l'organisation et de la mise en séquence des connaissances d'un programme ont d'importantes répercussions méthodologiques et pédagogiques. Le besoin de constituer du capital métacognitif et du capital créatif se reflète dans la prédominance croissante des méthodes d'enseignement interactives et l'apprentissage actif, la formation fondée sur des cas, les simulations et les projets en équipe – en bref, un programme axé sur les problèmes. On ressent aussi ici l'influence de la recherche universitaire et de l'enseignement supérieur étant donné que nombre d'innovations et d'approches pédagogiques proviennent des universités.

*Créer du capital social, éviter les conflits sociaux  
et apprendre à vivre ensemble*

Le manque de pertinence du programme d'enseignement secondaire contribue à élargir le fossé entre l'école et la culture des jeunes, dans la mesure où l'école n'exerce pas un attrait suffisant sur les jeunes et ne répond pas bien à leurs besoins. Tant dans les pays développés que dans les pays en développement (bien que de façon plus marquée dans les pays qui ont des systèmes d'enseignement secondaire de masse), ce fossé donne souvent naissance à des cultures opposées à l'école, à des comportements antisociaux parmi les jeunes et à un manque général d'engagement des élèves envers la vie dans les écoles secondaires (OCDE, 2003d).

À la lumière du besoin qu'ont les gens de contribuer individuellement et collectivement à l'existence et au travail dans les sociétés modernes, l'importance croissante des connaissances civiques et des aptitudes à la vie quotidienne ont entraîné l'intégration de la formation civique aux programmes d'enseignement secondaire. Étant donné l'objectif mondial d'offrir un accès universel à l'enseignement secondaire (à tout le moins à son premier cycle), le rôle des écoles secondaires comme moyen de prévenir, de traiter et de résoudre les conflits sociaux et politiques devient d'une importance cruciale. Le programme offert dans tous les grands centres est enrichi pour y intégrer des connaissances historiques et culturelles et des applications sociales, à commencer par la dimension internationale du savoir, ses implications environnementales, et les aspects éthiques de la pensée scientifique et de l'utilisation des technologies dans le monde contemporain.

Traditionnellement, l'éducation physique est liée à la formation militaire des garçons et est pratiquement inexistante pour les filles. Cette approche fait place à une éducation physique plus globale et à une formation en

interaction étroite avec les aptitudes émotionnelles et avec la joie de l'exercice et des activités de plein-air. La pratique des sports fait désormais partie de la vie scolaire au lieu de demeurer une activité hors-programme optionnelle et l'on a ajouté de nouveaux thèmes (comme l'information sur les drogues, l'alcool et le tabac, l'éducation sexuelle, la prévention du VIH/sida et la nutrition) sous la forme d'enjeux transversaux pour inculquer aux élèves des connaissances et compétences qui leur seront nécessaires pour adopter un mode de vie sain.

*La frontière mouvante et fuyante  
entre les programmes généraux et professionnels*

Peu importe jusqu'à quel point les pays diffèrent dans leur approche de la réforme de l'enseignement secondaire, l'équilibre entre les matières et les programmes généraux et professionnels se retrouve sans cesse au cœur des choix de politiques. Il y a longtemps que les décideurs sont aux prises avec des difficultés comme déterminer la taille optimale du secteur de la formation professionnelle, s'assurer que les filières et écoles professionnelles secondaires ne deviennent pas des culs-de sac et faire les bons choix de matières dans les programmes de formation professionnelle pour s'assurer de l'accession harmonieuse et satisfaisante des diplômés au marché du travail.

Le survol historique mondial présenté au tableau 5.1 prouve l'existence d'une tendance à long terme vers de nouvelles orientations et solutions au problème de l'équilibre entre l'enseignement régulier et professionnel au secondaire. Sur le plan structurel, les modèles historiques d'enseignement secondaire étaient et demeurent segmentés en orientations, spécialisations et même modalités institutionnelles entièrement différentes. Par conséquent l'enseignement secondaire général (surtout classique) coexiste avec les orientations ou écoles spécialisées en enseignement secondaire professionnel, les filières de formation des enseignants, les établissements spécialisés dans les sports ou les beaux-arts et, dans certaines régions et certains pays, les écoles religieuses ou de théologie ou les écoles spéciales pour les élèves doués.

Même s'il est manifeste que cette segmentation représentait la norme dans les années 1960 et même 1980, les données du tableau 5.1 démontrent l'existence d'une tendance mondiale vers la réduction de la segmentation ou de la fragmentation des programmes d'enseignement secondaire en 2000. Et cette tendance gagne en importance à mesure que l'enseignement secondaire devient à la fois obligatoire et de plus en plus universel partout dans le monde. La convergence structurelle de l'enseignement secondaire au cours des quatre dernières décennies a permis l'établissement d'un équilibre nouveau et en constante évolution entre l'enseignement général et professionnel. Elle a en outre entraîné le perfectionnement de certains autres

**Tableau 5.1 Pourcentage de pays offrant des programmes d'études de niveau secondaire dans un choix de domaines éducatifs par région, années 1960, 1980 et 2000**

	Classique/ général			Professionnel/technique et technologique			Formation des enseignants			Formation religieuse/ théologique			Autres <sup>a</sup>	
	Années 1960	Années 1980	2000	Années 1960	Années 1980	2000	Années 1960	Années 1980	2000	Années 1960	Années 1980	2000	2000	2000
	Amérique latine et Antilles	100	100	100	96	85	93	86	38	17	20	3	0	10
Extrême-Orient et Pacifique	100	100	100	92	86	87	67	36	7	25	29	13	7	
Afrique subsaharienne	100	100	100	100	98	84	93	54	13	29	9	0	8	
Moyen-Orient et Afrique du Nord	100	100	100	100	100	94	93	53	12	43	56	41	29	
Asie du Sud	100	100	100	100	75	75	75	38	0	25	50	0	13	
Europe et Asie centrale	100	100	100	100	100	96	88	44	4	0	13	0	15	
Pays industrialisés avancés	100	100	100	92	96	85	46	15	19	39	23	4	19	
Moyenne	100	100	100	97	92	89	77	40	12	29	21	6	14	

Source : Benavot, 2004.

Note : le nombre de pays couverts s'établit comme suit : pour les années 1960, de 105 à 116 pays ; pour les années 1980, de 141 à 159 pays ; pour l'année 2000, de 160 à 162 pays.

a. Fait, en général, référence à des écoles spécialisées en beaux-arts, en musique et en sports.

segments de l'éducation, comme la formation des enseignants, les écoles spécialisées et les écoles religieuses et de théologie, qui ont tendance à être abritées dans des établissements d'enseignement post-secondaire ou même supérieur.

Dans l'interprétation des données du tableau 5.1, il peut être risqué de tâcher de définir le sous-secteur de l'enseignement professionnel et technologique. Dans l'ensemble, on semble s'éloigner d'une distinction institutionnelle des écoles et programmes secondaires professionnels, bien que ces modalités demeurent dans la plupart des pays. Mais beaucoup d'écoles ont perdu de vue leur but ultime (axées sur la main-d'œuvre) et ajouté des éléments traditionnellement liés à l'enseignement général ou classique. D'autres écoles ont été améliorées en redéfinissant leurs programmes comme techniques ou technologiques. Par conséquent, dans les deux cas, les restrictions autrefois imposées aux élèves qui souhaitaient passer des examens officiels nationaux ou accéder à l'enseignement post-secondaire ont à nouveau été scindées. Il s'agit là d'une mesure essentielle pour rompre avec les perceptions sociales des options professionnelles comme peu prestigieuses et menant à une impasse.

Vu les progrès réalisés vers l'enseignement secondaire de masse et le fait que le savoir devient la ressource économique fondamentale de la société, les questions de programmes d'études ne tournent plus tellement aujourd'hui autour de la façon d'inculquer les compétences professionnelles aux diplômés du secondaire que de la façon d'ajouter un contenu professionnel de base au programme général d'études. Au cœur de ce nouveau débat se trouve la reconceptualisation du choix de matières pertinentes d'un point de vue professionnel. Les sciences, les mathématiques, l'anglais et la philosophie – toutes des matières traditionnellement perçues comme très classiques et préparatoires aux études collégiales – sont de plus en plus en demande en raison de leur pertinence pour faire carrière ou obtenir un emploi. Cette tendance a brouillé, peut-être de manière irréversible, la frontière jusque-là bien tracée entre l'enseignement secondaire général et professionnel. Le dilemme critique et l'équilibre difficile à atteindre entre l'enseignement professionnel et général au niveau secondaire en arrivent à un stade où il faut faire des compromis et sont, d'une certaine manière, supplantés. Même les pays qui se lancent résolument dans l'amélioration de la pertinence, pour le marché du travail, des diplômés grâce à un programme d'enseignement secondaire mettant nettement l'accent sur les aptitudes et compétences axées sur le travail professionnel ont simultanément tendance à conserver une base de connaissances générales solides et mises à jour comme élément central du programme. Il se pourrait bien que ce nouvel équilibre constitue la meilleure réponse possible à la question essentielle à laquelle tous les décideurs en éducation doivent répondre : quel programme de cours constitue la meilleure préparation pour les élèves face à une avenir incertain ?

Au cours des deux dernières décennies, un des objectifs des réformes des programmes d'enseignement secondaire dans le monde entier a été de mettre l'accent sur la dimension appliquée de toutes sortes de connaissances, en commençant par les matières les plus traditionnelles. Cet objectif est critiqué pour s'assurer que les programmes d'études secondaires et les aptitudes et compétences acquises par les élèves ne comportent pas de date d'expiration à court terme. Mais la professionnalisation du programme général d'études secondaires s'est révélée difficile, surtout pour le cycle supérieur du secondaire. En raison de ses profondes racines historiques, le programme d'enseignement secondaire est fondamentalement abstrait et ancré dans la discipline, et les connaissances abstraites sont, par définition, difficiles à mettre en application. Néanmoins, le programme d'enseignement secondaire se diversifie et devient aussi, dans un certain sens, plus éclectique, grâce à l'ajout de nouvelles sources de connaissances valables qui ne sont plus fondées sur la discipline. Les pressions exercées par le côté de la demande ont aussi joué un rôle. Les élèves étant éminemment conscients des choix susceptibles de renforcer leur employabilité, ceux du secondaire qui suivent une orientation plus classique dans la filière générale donnant accès à l'enseignement supérieur, réclament des matières (des cours à options) professionnelles afin d'élargir leur formation et la portée de leurs compétences.

Par ailleurs, on a amélioré les orientations professionnelles autrefois terminales et menant à une impasse. On a ainsi permis aux finissants de passer des examens de fin d'études permettant de tester les connaissances générales et d'avoir accès à des établissements d'enseignement de niveau supérieur en plus d'acquérir des qualifications professionnelles. Réciproquement, les éléments professionnels du programme d'études secondaires ont eu tendance à se matérialiser et à accéder au statut d'éléments généraux. Parmi les exemples de cette évolution, signalons l'éducation liée à l'emploi en Angleterre et au Pays de Galles et l'accent plus généralisé, et de plus en plus marqué, placé sur les services de counselling et d'orientation pour aider les élèves des écoles secondaires (Watts et Fretwell, 2004).

### *La dialectique de l'enseignement secondaire général et professionnel*

Selon certains résultats de recherche, les taux de rendement des programmes généraux et classiques au secondaire sont supérieurs à ceux de l'enseignement professionnel. Certains pays en développement délaissent donc les options professionnelles habituelles pour se tourner vers un programme général pour tous les élèves du secondaire (le meilleur exemple en est sans doute le Brésil ; voir Larach, 2001). Selon une étude de l'enseignement secondaire menée en Thaïlande, cependant, les taux de rendement de l'enseignement professionnel sont supérieurs à ceux de l'enseignement secondaire général et ses auteurs en concluent qu'il pourrait être avantageux

d'investir dans l'amélioration de l'accès aux études professionnelles (Moenjack et Worswick, 2002). Mundle (1998) analyse les politiques adoptées par les économies asiatiques avancées du Japon, de la Corée, de Singapour et de Taiwan dans leurs efforts pour élargir l'accès à l'enseignement secondaire et en améliorer la qualité. Une de ces politiques a consisté à concentrer les investissements sur l'enseignement professionnel au cycle supérieur du secondaire jusqu'à ce que le revenu par habitant atteigne 8 000 \$ (au taux de change de 1992) avant de passer à un programme plus général.

En résumé, les résultats concernant les taux de rendement sont contradictoires. On ne peut véritablement parler de dialectique de l'enseignement général et professionnel au secondaire étant donné que l'équilibre idéal entre les deux varie au sein des pays et d'un pays à l'autre. La clé semble être que la demande d'enseignement professionnel et la valeur marchande des attestations d'études obtenues dépendent aussi de la perception qu'ont le public et le marché du travail de la qualité de l'enseignement. Ces éléments dépendent avant tout de la mesure dans laquelle les élèves, les familles et les employeurs ne perçoivent plus l'enseignement secondaire comme une option de seconde classe, peu prestigieuse et menant à une impasse destinée aux enfants de la classe ouvrière et à ceux qui ne réussissent pas à l'école.

Les exemples de la France et du Royaume-Uni en disent long sur la nature complexe et paradoxale des questions de politiques liées à l'enseignement secondaire. Le ministère de l'Éducation et des Compétences (Department of Education and Skills) du Royaume-Uni a adopté comme approche le recours aux options professionnelles au cycle inférieur du secondaire, traditionnellement global en soi (U.K. DES, 2004). En France, en dépit d'une baisse générale des inscriptions au secondaire pour des raisons démographiques, les inscriptions dans les lycées professionnels et techniques connaissent une augmentation rapide. La France se dirige elle aussi vers l'introduction d'éléments professionnels et de matières à option au premier cycle du secondaire (CNDP, 2004). Au terme de plus d'une génération de portée quasi-universelle de l'enseignement secondaire, ces pays peuvent se permettre de raffiner la durée du programme commun d'enseignement secondaire et d'introduire des éléments professionnels et des options professionnelles dans les classes inférieures. Ces éléments et ces options jouissent d'un statut différent de celui qu'elles avaient auparavant en raison des modifications apportées au contexte institutionnel dans lesquels ils sont enseignés. Si ces pays sont en mesure d'adopter cette approche, c'est pour répondre à la demande des élèves et des employeurs et parce qu'ils connaissent un contexte de reconnaissance sociale accrue d'un enseignement professionnel transformé et de haut prestige, et de plus grand intérêt du marché à son égard.

*Grandeur et misères des matières du programme :  
la politique du savoir et sa valeur marchande*

Les réformes contemporaines du programme d'enseignement secondaire reflètent l'émergence de nouvelles matières et, par conséquent, un réalignement permanent du poids conféré aux types de connaissances traditionnels dans les programmes scolaires. Comme nous l'avons mentionné plus haut, le nombre de sujets, disciplinaires et interdisciplinaires, devenus socialement et économiquement pertinents ne cesse d'augmenter et on cherche à leur trouver une place importante dans les programmes de cours. C'est le cas, par exemple, de la technologie, de l'économie, de l'éducation civique, d'une deuxième langue étrangère, de la formation en environnement et de la santé. D'autres matières, qui se trouvent à la périphérie du programme scolaire, sont passées du statut de cours à option à celui de cours obligatoire dans plusieurs pays ; on peut citer les exemples des langues étrangères, de la musique, des arts et de l'éducation physique. Dans certains autres cas, comme ceux de la religion ou des langues classiques, on a assisté à l'évolution inverse. Dans de nombreux pays, des matières comme la géologie, la Terre et l'espace, et l'astronomie, parmi les sciences naturelles, et la sociologie, la science politique, l'anthropologie et l'économie, parmi les sciences sociales, gagnent régulièrement du terrain (Banque mondiale, 2003d). Il n'existe sans doute aujourd'hui aucun système d'enseignement qui empêche carrément d'enseigner l'économie au niveau secondaire.

La demande croissante d'une main-d'œuvre formée en sciences et en technologie offre des défis additionnels. On s'efforce de mettre un terme à la pratique d'avoir recours à l'éducation en sciences et en technologie pour former de futurs scientifiques et technologues pour plutôt recycler les enseignants en sciences pour qu'ils inculquent les sciences comme processus d'enquête plutôt que comme recueil de découvertes.

L'importance d'une communication rapide et aisée sur les marchés du travail et le besoin croissant de pouvoir se comprendre entre gens de cultures et de nationalités différentes créent une demande de compétences dans plus d'une langue étrangère. La connaissance de langues étrangères est en lien direct avec les capacités générales en marketing d'un pays. Pour répondre à ce besoin, dans les réformes récentes des programmes de cours de nombreux pays développés, l'enseignement d'au moins deux langues étrangères est devenu obligatoire.

*Élargissement, spécialisation et surcharge des programmes de cours.* Vu l'accès massif à la scolarisation et la spécialisation plus forte des élèves, les écoles secondaires se voient forcées de tenir compte de la diversité des intérêts et capacités des élèves. Cet aspect prend une importance toute particulière pour pouvoir tirer parti au maximum du potentiel des élèves. À mesure que la population scolaire croît et se diversifie, il se peut que la réponse à une

demande spécialisée constitue la seule et unique façon d'empêcher le décrochage et d'atteindre de meilleurs taux de réussite scolaire. Dans le sens large, les choix de politiques en vue de la spécialisation des programmes comprennent l'orientation des élèves en fonction de leurs capacités d'apprentissage ou de réussite ou le fait de leur permettre de choisir entre plusieurs cours facultatifs, options ou modules de programme que l'on peut ordonnancer et agréer de différentes manières. Dans de nombreuses matières, il est possible d'assigner des tâches en s'attendant à divers degrés de réussite. On peut atteindre de nombreux résultats au moyen d'itinéraires différents et de contenus différents. On accorde aujourd'hui une attention particulière aux élèves qui ont besoin de plus d'aide et d'une plus longue période pour découvrir et apprendre des concepts, méthodes et liens importants dans des matières essentielles. De même, il faut accorder de l'attention aux besoins particuliers des élèves plus aptes et doués.

Il va de soi que la diversification et l'établissement de profils sont des expressions lourdes de connotations politiques dans de nombreux pays. Elles se trouvent au cœur du débat politique passionné qui entoure généralement l'égalité d'accès à l'enseignement secondaire et les vagues de réforme récurrentes. L'orientation, la répartition en classes homogènes, le regroupement par capacité et les autres modalités de regroupement des élèves sont les résultats pratiques des positions politiques et idéologiques adoptées en matière d'enseignement secondaire.

Le tableau 5.2 présente une image relativement complète de l'organisation des programmes de cours au cycle supérieur de l'enseignement secondaire dans les systèmes d'éducation contemporains. Il met en relief une réalité accablante, le fait que les programmes du cycle supérieur de l'enseignement secondaire prennent de plus en plus la forme d'orientations et des programmes globaux et généraux. Cette conclusion est confirmée par le fait que ces orientations sont largement répandues, ainsi que par les expériences de combinaison de deux orientations traditionnelles ou plus. Fait paradoxal, les données présentées dans le tableau démontrent clairement que le nombre d'orientations au cycle supérieur de l'enseignement secondaire augmente avec l'émergence de nouvelles spécialisations, certaines hybrides et sans précédent dans les programmes traditionnels de l'enseignement secondaire. La globalité est compensée, et d'une certaine façon renforcée, par la souplesse et l'adaptabilité croissantes aux besoins des élèves et aux exigences sociales, universitaires, ainsi qu'à celles du marché du travail.

Les options permettant de régler la question de la diversité croissante des élèves du secondaire ou d'y réagir passent toujours par l'élargissement du programme de cours dans toutes ses dimensions : élargissement des matières enseignées, variation et souplesse des situations d'enseignement et d'apprentissage, plus vaste choix de cours ordinaires et facultatifs, recours à du matériel de cours et à des ressources variés de manières différentes et plus

**Tableau 5.2 Prévalence des types d'orientations en enseignement secondaire par région, aux alentours de 2000**  
(pourcentage de pays dans la région dont les secteurs scolaires du cycle supérieur du secondaire comprennent au moins une des orientations du type spécifié)

Région	Classification fondamentale des types d'orientations								
	Générale/ globale	Classique	Langues modernes	Humanités, arts, lettres	Maths et sciences	Sciences sociales	Économie, affaires, commerce	Religion, théologie	Technologie, techniques, informatique
Amérique latine et Antilles (n = 29)	52	0	0	24	31	3	14	0	17
Extrême-Orient et Pacifique (n = 14)	79	0	8	14	29	21	0	8	8
Afrique sub- saharienne (n = 14)	57	0	22	24	46	8	11	0	5
Moyen-Orient et Afrique du Nord (n = 14)	16	0	5	84	89	5	11	21	26
Asie du Sud (n = 14)	88	0	0	13	25	13	13	0	0
Europe et Asie centrale (n = 14)	92	4	15	16	27	12	0	0	4
Pays industria- lisés avancés (n = 14)	57	4	11	25	36	7	7	0	14
Moyenne	60	1	11	29	41	9	8	3	11

(suite à la page suivante)

**Tableau 5.2 (suite)**

Région	Orientations combinant des types d'orientations						Autres
	Humanités et sciences	Combinaison de deux humanités	Humanités et sciences sociales	Combinaison de deux sciences sociales	Combinaison de sciences et technologie	Formation des enseignants	
Amérique latine et Antilles (n = 29)	21	3	3	0	3	10	10
Extrême-Orient et Pacifique (n = 14)	7	0	0	7	8	0	0
Afrique subsaharienne (n = 14)	0	0	0	3	3	0	3
Moyen-Orient et Afrique du Nord (n = 14)	0	5	0	0	0	0	5
Asie du Sud (n = 14)	0	0	0	0	0	13	0
Europe et Asie centrale (n = 14)	4	4	4	0	4	0	12
Pays industrialisés avancés (n = 14)	0	7	7	11	7	0	7
Moyenne	5	2	2	3	4	3	6

Source : Benavot, 2004.

Note : les pays ont été codés par nombre d'orientations (aucune, une ou plusieurs) pour chaque type d'orientations.

a. Comprend un mélange d'orientations non classées, y compris hôtellerie et tourisme, économie domestique, agriculture, sports, musique et esthétique.

souples, formules de regroupements des élèves plus nombreuses et variées, efforts en vue de multiplier le temps et les espaces d'enseignement et les rendre plus souples, acquisitions de plus d'aptitudes et de compétences au-delà du domaine cognitif, plus grande variété de la matière à apprendre au-delà du contenu conceptuel et plus grande souplesse dans l'application des critères d'évaluation et de promotion (UNESCO, 2004a). En résumé, aborder la question de la diversité des élèves suppose l'approfondissement du processus d'élargissement du programme, et cela semble être la clé de la démocratisation de l'enseignement secondaire.

L'élargissement du programme a modifié l'équilibre des heures allouées aux différents domaines et matières. Il peut être difficile d'élargir et de diversifier les programmes d'enseignement secondaire sans provoquer de surcharge de cours (voir l'encadré 5.1). Certains pays ont augmenté le nombre d'heures consacrées quotidiennement à l'enseignement au secondaire pour introduire de nouvelles matières. D'autres se sont efforcés de soulager la surcharge du programme en réduisant le nombre de jours d'école et d'heures de cours par semaine. Entre ces deux extrêmes, on retrouve des pays qui s'efforcent de rééquilibrer les journées scolaires en renforçant les matières considérées comme les plus importantes en augmentant le nombre d'heures qui y sont consacrées sans dépasser le nombre total d'heures de classe prédéterminé.

### *Résumé: les tendances de la réforme des programmes d'enseignement secondaire*

Au cours des dernières décennies, la réforme des programmes d'enseignement secondaire dans les pays développés et de nombreux pays en développement a suivi les tendances suivantes :

- Report des choix et des spécialisations à mesure que la période d'enseignement obligatoire s'allongeait. En prenant pour référence l'enseignement supérieur, si l'on y constate une tendance générale vers le report de la spécialisation et la promotion des études interdisciplinaires et couvrant un vaste champ, il serait avisé d'éliminer la spécialisation précoce au niveau secondaire.
- Résistance à la tentation de regroupement par capacité par les filières et la répartition en classes homogènes (qui ont tendance à favoriser le rendement des meilleurs élèves par rapport aux moins bons ; voir Ireson et Hallam, 2001) afin de promouvoir l'équité et de développer le capital social humain.
- Hausse de la reconnaissance du statut de l'enseignement professionnel traditionnel, en partie en l'intégrant davantage aux niveaux du cycle supérieur du secondaire et post-secondaire.

### **Encadré 5.1 Surcharge des programmes d'enseignement secondaire en Europe de l'Est et en Asie centrale**

Au cours des quinze dernières années, dans la plupart des pays de l'Europe de l'Est et de l'Asie centrale, et surtout dans les pays de l'ex-Union soviétique, la réforme des programmes de cours a constitué un enjeu préoccupant et chaudement débattu. Au début des années 1990, l'accent était mis sur l'élimination de la perspective idéologique marquant les programmes officiels et sur la révision des manuels de certaines matières cruciales.

Quelques années après, les matières traditionnelles ont été revisitées pour y introduire des éléments nationaux, et de nouvelles matières ont été ajoutées dans l'esprit des réformes des programmes alors effectuées dans des « pays modèles », notamment ceux de l'Union européenne. À l'heure actuelle, les réformateurs intègrent la rhétorique des programmes fondés sur des normes, centrés sur les compétences et axés sur les résultats. En dépit de ce semblant de progrès et de modernisation des programmes, ces efforts ont essentiellement donné lieu à une vaste surcharge des programmes et à une demande réelle des exigences de rendement scolaire à l'endroit des élèves du secondaire.

Maladie chronique en Europe de l'Est et en Asie centrale, la surcharge des programmes d'enseignement secondaire fait obstacle au succès de la réforme. La conception et l'élaboration des programmes représente un jeu à somme nulle. Si l'on réduit les jours et les heures de classe alors que le nombre de matières obligatoire ne cesse de croître, il faudra réduire le nombre d'heures consacrées par semaine à une matière. En Ukraine, les élèves du secondaire peuvent avoir jusqu'à 17 matières et, dans certaines filières ou classes de niveaux, près de la moitié des élèves n'ont qu'une seule heure ou séance de cours par semaine dans de nombreuses matières. En Ouzbékistan, l'élève moyen du secondaire peut étudier 28 matières différentes. Les enseignants roumains et bulgares pensent que les programmes de secondaire sont « extrêmement surchargés sur le plan du volume et extrêmement exigeants sur le plan des connaissances » (Banque mondiale, 2003d). Dans ces pays, la semaine scolaire a été réduite de six à cinq journées au début de la décennie, mais on a ajouté de nouvelles matières et une année au cycle supérieur du secondaire. Au lieu de réduire le nombre de matières existantes et d'élaborer un programme principal de connaissances pertinentes, on a plutôt eu tendance à ajouter des heures et des matières à un programme déjà trop chargé.

*Sources*: Banque mondiale, 2003d; calculs des auteurs.

- Renoncement à la tradition disciplinaire dans la conception et l'élaboration des programmes de cours et promotion des matières plus vastes, des approches centrées sur les compétences et des sources non scolaires de connaissances pertinentes dans le but de bâtir des programmes de cours plus pertinents et universels.

On peut dégager trois variables de la politique en matière de programmes d'enseignement secondaire : le choix et la spécialisation, l'équilibre entre le général et le professionnel et la nature disciplinaire ou non disciplinaire de la conception et de l'élaboration des programmes. Cela implique l'existence d'une grille des choix de politiques et des compromis, ce qui débouche sur un large cadre d'analyse politique des systèmes d'enseignement secondaire. La combinaison et la mise en équilibre de ces trois variables donnent un ensemble complet d'options de politiques pour l'enseignement secondaire, avec des implications manifestes pour le financement de l'enseignement secondaire.

- *Premier scénario* : Enseignement très spécialisé (filières) et très sélectif (filières et examen vers onze ou douze ans nécessitant la fréquentation de différents types d'écoles). L'enseignement professionnel représente une grande option au premier cycle du secondaire. L'accent est mis sur les disciplines traditionnelles dans des filières générales et sur la préparation à l'emploi et la pratique dans la filière professionnelle.
- *Deuxième scénario* : Report de la spécialisation et du choix vers la fin du cycle inférieur du secondaire. Mise en place d'un système de matières facultatives pour introduire une diversification interne limitée. L'enseignement professionnel est repoussé au cycle supérieur du secondaire. L'accent est mis en partie sur l'introduction d'éléments professionnels dans le programme commun. On envisage des questions transversales et des approches interdisciplinaires, mais les domaines traditionnels constituent l'ossature du programme d'enseignement secondaire.
- *Troisième scénario* : Report de la spécialisation et du choix à la fin du cycle supérieur du secondaire. Mise en place d'un système de matières facultatives et d'un regroupement homogène des élèves constituant le système interne de sélection au sein d'une école secondaire donnée. L'enseignement professionnel est entièrement transféré au post-secondaire et les éléments professionnels sont graduellement intégrés au programme général. Mis à part les langues et les mathématiques, le reste du programme se distingue des disciplines traditionnelles en faisant largement appel à des options transversales fondées sur les compétences et sur des projets.

Ce sont toutes là des options classiques au sein du cadre d'un modèle de prestation de l'enseignement secondaire axé sur l'industrie. Les questions d'équilibre entre l'uniformité et la diversité de l'enseignement secondaire reviennent sans cesse et demeureront un défi à l'élaboration d'une politique en matière d'enseignement secondaire. Entre-temps, on ressent un cruel besoin de nouvelles solutions aux problèmes de l'enseignement secondaire fondé sur les connaissances et de son programme. Ces solutions passent par l'élaboration de systèmes permettant aux élèves de prendre davantage le contrôle de leur apprentissage par la modularisation du programme, la

création de programmes d'études individualisés, la proposition d'options multiples et en constante évolution de regroupement des élèves, la combinaison de travaux sur des projets et l'introduction de composantes en mode cyberapprentissage, pour ne mentionner que quelques possibilités. Il demeure la question de savoir comment évaluer ces solutions et, plus important encore, comment les accréditer et les certifier. On introduira dans les écoles secondaires des systèmes de crédits semblables à ceux qu'on utilise dans les universités, qui offriront une approche plus souple, rationnelle et équitable de l'attestation de l'enseignement secondaire.

### **Mesurer ce que les élèves apprennent et maîtrisent**

*Il réussit bien ses examens ; s'il n'avait pas cela pour prouver qu'il est bon, il n'aurait rien de particulier. Les examens déclenchent chez lui un état d'excitation enivrant qui l'amène à écrire sans perte de temps et en toute confiance.*

– J. M. Coetzee, *Boyhood*, 1997.

#### *Les examens nationaux : moyen d'accès à l'enseignement secondaire et manière d'en sortir*

Le rôle joué par les examens nationaux est sans conteste la caractéristique la plus remarquable de l'enseignement secondaire. Pour beaucoup d'élèves et de parents dans le monde entier, l'enseignement secondaire est avant tout une question de se tirer des examens nationaux, à la fois externes, publics et aux enjeux cruciaux. En réalité, pour évaluer la durée exacte de l'enseignement secondaire dans un pays, on pourrait se fier aux moments auxquels un élève passe son examen d'entrée et son examen de graduation ou de fin d'études. Ce dernier dicte les conditions du passage à un cycle supérieur ou l'accès à des occasions d'emploi. Dans de nombreux pays en développement, les examens à l'entrée et à la sortie de l'enseignement secondaire en constituent les « barrières ».

On peut se servir des examens pour distribuer des occasions de poursuivre son éducation ou comme condition d'accès au marché du travail. Ce sont de puissants outils permettant d'influencer et de façonner le programme des écoles secondaires. Les décideurs et les planificateurs de l'éducation peuvent axer les examens sur les orientations qu'ils considèrent comme les plus adaptées. Dans beaucoup de pays en développement, l'importance politique et économique des examens est souvent si grande qu'il est impossible de saisir comment fonctionne le système d'éducation sans l'analyser du point de vue des examens.

Les implications de l'aspect central des examens sont extrêmement nombreuses. Tout d'abord, les responsables de l'élaboration des politiques doivent reconnaître que toute proposition de réforme, surtout une réforme du programme, doit aborder le rôle des examens comme éléments déterminants de la forme que prend l'enseignement secondaire. Il se peut que l'élargissement de l'accès équitable à l'enseignement secondaire soit irréalisable à défaut d'une réforme en profondeur des examens d'entrée, de leur report au point d'entrée au cycle supérieur du secondaire ou de leur élimination pure et simple. C'est toutefois l'examen de fin d'études qui constitue généralement le principal écueil, celui qui rend absolument nécessaire une réforme du programme et qui, dans bien des pays, représente la principale source de mécontentement et d'agitation sociaux. En réalité, l'absence de pratiques d'évaluation équitables et transparentes régissant l'accès à l'enseignement supérieur, dont l'examen de fin d'études secondaires représente toujours un des éléments importants, est sans doute le principal élément déclencheur de la corruption en éducation dans le monde entier (Noah et Eckstein, 2001).

### *Enjeux élevés et les fonctions d'indicateur et de filtre des examens*

L'enseignement secondaire comporte des enjeux plus élevés et revêt un caractère plus ultime que l'enseignement primaire et ce, pour au moins deux raisons. Tout d'abord, dans la plupart des pays, la différence entre les coûts de renonciation à la fréquentation sont beaucoup plus élevés entre l'école secondaire et l'université qu'entre l'école primaire et secondaire. Cela signifie qu'il risque d'y avoir une chute plus marquée des inscriptions entre les niveaux secondaire et supérieur qu'entre les niveaux primaire et secondaire, surtout dans les pays où l'enseignement secondaire s'est élargi au-delà du statut de service réservé aux élites. Ensuite, dans la plupart des pays, l'examen de fin d'études secondaires comporte davantage d'enjeux que celui de fin d'études primaires. Il constitue un indicateur important pour le marché du travail et sert de filtre pour l'accès à l'enseignement supérieur. Par conséquent, l'enseignement secondaire est plus susceptible de réglementation stricte par des politiques ou, à tout le moins, de susciter une attention considérable chez les responsables de l'élaboration des politiques. Les parents ont des attentes élevées et les risques de pratiques frauduleuses ou de corruption liés aux examens publics externes sont de plus en plus répandus.

Un phénomène qui mérite une attention particulière dans l'analyse des implications des examens secondaires à enjeu élevé est la multiplication des précepteurs individuels, surtout dans les pays asiatiques (Bray, 1999, 2003; Kwok, 2004; voir aussi le tableau 5.3). Les précepteurs privés et les écoles de bourrage ou bachotage, offrant principalement ce que Kwok appelle des

« connaissances axées sur les examens », constituent tout un système parallèle d'éducation. En Corée, on dit que les parents dépensent davantage pour payer des précepteurs que le gouvernement ne dépense pour les écoles publiques, et 60 pour cent des élèves du secondaire au Japon fréquentent les *juku* (les services de précepteurs individuels après l'école). Et les chiffres sont encore plus élevés dans des économies aussi différentes que Hong Kong (Chine), la République arabe d'Égypte et Maurice (Bray, 1999). L'expression d'origine japonaise « l'enfer des examens » pourrait aussi s'utiliser dans des pays comme la Chine et l'Inde, où les familles sont déterminées à investir énormément d'argent pour payer des précepteurs individuels qui augmenteront les chances de réussite de leurs enfants.

### *La nouvelle vague des études comparatives internationales de la réussite des élèves*

Les responsables de l'élaboration des politiques et le public ont commencé à s'intéresser aux études comparatives internationales de la réussite des élèves en raison des préoccupations entourant la compétitivité de la main-d'œuvre actuelle et future des pays sur le marché mondial et de la mesure dans laquelle les citoyens peuvent s'adapter rapidement à l'évolution des sociétés. Les résultats de ces études font souvent la une des quotidiens et exercent une influence manifeste sur l'opinion publique concernant l'enseignement dans le monde entier. Les années 1990 ont marqué l'avènement d'une nouvelle génération d'initiatives internationales et régionales portant sur la réussite des élèves. Parmi les plus populaires, on compte deux études à grande échelle, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et les Tendances dans l'étude internationale des mathématiques et des sciences (Trends in International Mathematics and Science Study ou TIMSS, autrefois connues sous le nom de Troisième Enquête Internationale sur l'Enseignement des Mathématiques et des Sciences ou TEIEMS).

Ces deux études se concentrent sur des aspects différents de l'apprentissage. Celle des TIMSS est une évaluation des mathématiques et des sciences fondée sur les programmes, destinée à mesurer la capacité des élèves par rapport à la matière qu'on veut leur enseigner, celle qui est réellement enseignée et les apprentissages réels. Les TIMSS visent aussi à analyser les facteurs sous-jacents influant sur le rendement des élèves (Dager et Blank, 1999 ; Mullis et coll., 2001). Fondé sur la notion de l'acquisition de la littératie, le PISA est un processus durant toute la vie qui vise à mesurer les compétences « pratiques » liées à la lecture, aux mathématiques et aux sciences, ainsi que les compétences transversales (OCDE, 2003b). Par exemple, plutôt que d'être axée sur les salles de classe ou les laboratoires, dans le PISA, l'introduction aux sciences porte sur le quotidien et des domaines d'applications des sciences, comme la santé, la terre et l'environnement, ainsi que la technologie.

**Tableau 5.3 Précepteurs individuels supplémentaires dans un choix d'économies**

<i>Économie</i>	<i>Indications sur l'échelle</i>
Brésil	Selon les résultats d'une étude portant sur les écoles publiques de Rio de Janeiro, plus de 50 pour cent des élèves bénéficiaient des services de précepteurs individuels et les considéraient comme une façon de réduire la probabilité d'avoir à redoubler une classe.
Cambodge	Les répondants de 31 pour cent des 77 écoles primaires ont indiqué que les élèves bénéficiaient des services de précepteurs individuels. Dans les écoles urbaines, la proportion était de 60 pour cent et, aux niveaux post-primaires, les proportions étaient encore plus élevées.
Corée, Rép. de	Selon un sondage, à Séoul, 82 pour cent des élèves du primaire, 66 pour cent de ceux du cycle intermédiaire du secondaire et 59 pour cent de ceux des écoles du second degré classique bénéficiaient des services de précepteurs individuels. Dans les zones rurales, les proportions étaient respectivement de 54, 46 et 12 pour cent.
Égypte, République arabe d'	Selon une étude, sur 9 000 élèves de cinquième année (300 écoles), 54 pour cent bénéficiaient des services de précepteurs individuels, tout comme 74 pour cent de 9 000 élèves de huitième année (300 écoles également). Selon une autre enquête, portant sur 4 729 ménages, 65 pour cent des élèves d'écoles primaires urbaines et 53 pour cent des élèves d'écoles primaires rurales bénéficiaient des services de précepteurs individuels.
Hong Kong (Chine)	Une étude portant sur 507 élèves a permis de constater que 45 pour cent des élèves du primaire, 26 pour cent de ceux du cycle inférieur du secondaire, 34 pour cent de ceux du cycle intermédiaire du secondaire et 41 pour cent de ceux du cycle supérieur du secondaire bénéficiaient des services de précepteurs individuels. Une étude ultérieure portant sur quatre écoles desservant différents types de populations a conclu qu'en moyenne, 41 pour cent des élèves de troisième année et 39 pour cent des élèves de sixième année bénéficiaient des services de précepteurs individuels.
Japon	Selon une étude, 24 pour cent des élèves du primaire et 60 pour cent de ceux du secondaire fréquentaient les <i>juku</i> (services de précepteurs individuels après l'école). Quatre pour cent de plus avaient un précepteur individuel venant à domicile. Près de 70 pour cent des élèves avaient bénéficié des services de précepteurs individuels au moment où ils terminaient leur école intermédiaire.
Malaisie	Sur les 8 420 élèves du secondaire sondés, les proportions de ceux qui bénéficiaient des services de précepteurs individuels étaient de 59 pour cent en troisième, de 53 pour cent en cinquième et de 31 pour cent en sixième. Environ 83 pour cent des élèves avaient bénéficié des services de précepteurs individuels au moment d'atteindre le cycle supérieur du secondaire.
Malte	Une étude portant sur 2 129 élèves a permis de constater que 52 pour cent des élèves du primaire et 83 pour cent de ceux du secondaire avaient bénéficié des services de précepteurs individuels à un moment ou l'autre de leurs études; 42 pour cent des élèves de sixième année et 77 pour cent de ceux de onzième année avaient à ce moment un précepteur individuel.

**Tableau 5.3 (suite)**

<i>Économie</i>	<i>Indications sur l'échelle</i>
Maurice	Une étude a démontré que 56 pour cent des élèves de la deuxième année du secondaire bénéficiaient des services de précepteurs individuels. Cette proportion montait à 98 pour cent en troisième et quatrième et à 100 pour cent en cinquième et sixième. Une autre étude portant sur 2 919 élèves de sixième année a montré que 78 pour cent recevaient des cours supplémentaires.
Myanmar	Une enquête portant sur 118 élèves de neuvième et dixième années dans la division de Yangon a conclu que 91 pour cent d'entre eux avaient un précepteur individuel, tout comme 66 pour cent des 131 élèves de la cinquième à la huitième.
Singapour	Selon une enquête auprès de 1 052 ménages, en plus d'entrevues avec 1 261 élèves, 49 pour cent des élèves du primaire et 30 pour cent de ceux du secondaire avaient un précepteur individuel. Ces résultats concordaient avec ceux d'une étude antérieure sur les précepteurs de langue auprès de 572 élèves du primaire et de 581 élèves du secondaire.
Sri Lanka	Sur 1 873 élèves de sixième, onzième et treizième années, 90 pour cent des élèves de sixième et 75 pour cent de ceux de onzième avaient un précepteur individuel; en treizième, les proportions par programme étaient de 62 pour cent pour les élèves en arts, 67 pour cent pour les élèves en commerce et 92 pour cent pour les élèves en sciences.
Taiwan (Chine)	Selon des statistiques gouvernementales, en 1996, Taiwan comptait 4 266 centres de préceptorat qui avaient 1 505 491 élèves, sans compter les centres illégaux non enregistrés. Une enquête de 1998 a démontré que, sur 397 élèves du cycle supérieur du secondaire, 81 pour cent bénéficiaient des services de précepteurs individuels.
Tanzanie	Une enquête portant sur les élèves de sixième année dans trois écoles urbaines et quatre écoles rurales de la partie continentale de la Tanzanie a conclu que 26 pour cent bénéficiaient des services de précepteurs. Dans une école de Dar es Salaam, 70 pour cent des élèves de sixième année avaient un précepteur. Une autre enquête portant sur 2 286 élèves de sixième année de Zanzibar a conclu que 44 pour cent recevaient des cours supplémentaires, bien que tous les élèves ne payaient pas pour ces cours.
Zimbabwe	Selon une enquête portant sur 2 697 élèves de sixième année dans les neuf régions du pays, 61 pour cent recevaient des cours supplémentaires. Cette proportion variait de 36 à 74 pour cent selon la région.

*Source: Bray, 1999, 2003.*

**Tableau 5.4 Compétences essentielles cernées par le Projet de définition et de sélection des compétences**

<i>Interaction au sein de groupes socialement hétérogènes</i>	<i>Autonomie dans les démarches</i>	<i>Utilisation interactive des outils</i>
Bonnes relations avec les autres	Démarche dans le cadre d'un contexte général ou d'une vue d'ensemble	Utilisation interactive de langages, de symboles et de textes (communication écrite et verbale et compétences en mathématiques dans de multiples situations)
Coopération	Élaboration et réalisation de plans de vie et de projets personnels	Utilisation interactive de connaissances et d'information
Gestion et résolution de conflit	Défense et affirmation de ses propres droits, intérêts, limites et besoins	Utilisation interactive de la technologie (compréhension du potentiel de la technologie et détermination des solutions technologiques aux problèmes)

*Source:* Rychen et Salganik, 2003.

Le Projet de définition et de sélection des compétences (DeSeCo) de l'OCDE a permis de cerner trois compétences essentielles au développement individuel et social des personnes dans les sociétés modernes complexes : l'interaction avec des groupes socialement hétérogènes, l'autonomie dans les démarches et l'utilisation interactive des outils (voir le tableau 5.4). En supposant que ces compétences reflètent bien une tendance mondiale et qu'il existe même un consensus à leur sujet, on peut alors se demander combien de compétences essentielles sont véritablement mesurées par la génération actuelle d'études comparatives internationales sur les résultats des élèves ? Les études actuelles sont principalement axées sur la troisième compétence, soit l'utilisation interactive des outils. Dans des conditions idéales, les études devraient permettre aux pays de déterminer la fraction de leurs finissants des écoles secondaires qui atteignent l'âge de prendre part à la main-d'œuvre avec les compétences et aptitudes minimales au sein d'une économie mondiale. Considérant que la demande d'aptitudes et de compétences nouvelles ne s'est manifestée qu'au cours des dernières années, on peut comprendre que ces études ne portent que sur un petit nombre de compétences essentielles. Comme il est prévu de reprendre les évaluations toutes les quelques années, il se peut que les mesures de certaines compétences essentielles ne deviennent disponibles que plus tard, alors que d'autres risquent de continuer à nous échapper (Rychen et Salganik, 2003).

En dépit des limites actuelles des évaluations internationales, en plus de fournir de l'information sur la possibilité que les élèves acquièrent réellement les aptitudes énumérées dans les normes et les programmes, les études offrent des outils en vue de la réforme de l'enseignement. En cernant les forces et les faiblesses des systèmes d'enseignement par rapport à ceux d'autres pays participants, elles donnent aux responsables de l'élaboration des politiques un moyen de poursuivre leur examen de leurs systèmes d'enseignement (voir une illustration de cette affirmation puisée dans l'expérience de la Jordanie, à l'encadré 5.2).

Les données provenant des évaluations environnementales se révèlent utiles pour analyser les relations entre les variables des systèmes d'éducation et les résultats des élèves. Se servant des données de 1995 des TIMSS, Wössmann (2000) a étudié les relations entre les établissements d'enseignement et la réussite des élèves. Son modèle examine l'effet sur la réussite des élèves de trois jeux de facteurs : le milieu d'origine de l'élève, l'utilisation des ressources et les caractéristiques de l'établissement fréquenté par l'élève. Les résultats montrent que 75 pour cent des écarts en mathématiques dans un même pays et 60 pour cent des écarts en science s'expliquent par des différences entre les établissements d'un même système d'éducation.

Les données du PISA ont apporté des preuves empiriques essentielles de liens entre des normes de rendement et la répartition socioéconomique des résultats des élèves, et les études ont démontré que les pays peuvent atteindre de bons résultats sans créer d'inégalités (OCDE, 2004c). Des pays comme la Finlande, le Japon et la Corée démontrent qu'on peut atteindre l'excellence à un coût raisonnable et qu'il est possible de combiner de bons résultats avec une répartition socialement équitable des occasions d'apprendre.

### *Les évaluations nationales de la réussite des élèves*

Dans un contexte de demande croissante d'enseignement secondaire, les responsables de l'élaboration des politiques doivent prendre des décisions éclairées quant à la manière d'investir des ressources publiques limitées en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement et d'atteindre des résultats à prix raisonnable. De nombreux pays effectuent désormais leurs propres études nationales de la réussite des élèves<sup>1</sup>.

Au cours des années 1990, de nombreux pays ont soit établi de nouvelles normes soit amélioré leurs programmes d'études et leurs systèmes d'évaluation nationaux dans le cadre d'un plan d'action renouvelé visant la qualité de l'enseignement. Simultanément, on a assisté à un recours de plus en plus fréquent aux évaluations nationales comme outils de responsabilisation des écoles et des enseignants, particulièrement dans des pays comme l'Australie, le Canada, le Royaume-Uni et les États-Unis. L'approche consistait à se servir de preuves tangibles tirées de données nationales comparables sur la réussite

### **Encadré 5.2 La réforme de l'enseignement secondaire en Jordanie fondée sur des données de l'IAEP**

Dans les années 1970 et 1980, la Jordanie, comptant sur d'importantes ressources humaines mais de rares ressources naturelles, a fait face à des crises économiques. Néanmoins, le pays a rapidement atteint son objectif d'instituer une éducation de base obligatoire, au prix cependant d'une détérioration de la qualité de l'enseignement. En période de progrès technologiques et de changements économiques mondiaux, le système d'éducation ne produisait plus une main-d'œuvre bien armée pour faire face à la demande. Pour inverser cette tendance, la Jordanie a effectué le diagnostic de son système d'éducation avec, pour objectif, l'amélioration de la qualité et le réalignement de l'enseignement pour l'adapter à l'évolution de la réalité socioéconomique.

En 1990, la Jordanie a pris part à la deuxième Évaluation internationale du rendement scolaire (IAEP II). Les résultats de l'étude montraient que les élèves avaient donné des réponses correctes à seulement 40 pour cent des questions en mathématiques et 57 pour cent des questions en science. Cela a déclenché une enquête ; chacun des éléments du test a fait l'objet d'un examen minutieux, de même que les programmes scolaires et la manière de faire passer les tests de pratique. Sur la base de ces conclusions, la Jordanie a refait passer les tests. Les résultats ont été pratiquement identiques à ceux de la série précédente de tests, ce qui a donné lieu à la réforme de l'enseignement de 1995.

On s'est servi des données de l'IAEP II pour a) établir des points de référence pour les résultats des élèves de treize ans en mathématiques et en science par rapport aux résultats des élèves dans 19 autres pays ; b) indiquer les points forts et les points faibles dans chacune des matières ; c) comparer les résultats des élèves des écoles gérées par différentes autorités scolaires en Jordanie, dans différentes régions administratives et dans les zones urbaines et rurales ; d) déterminer certains processus cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage ; e) enrichir les programmes de formation préalable et en exercice des enseignants ; f) analyser les caractéristiques des familles et des ménages liées à la réussite des élèves en mathématiques et en science ; et g) cibler les influences positives et négatives de diverses pratiques en classe, activités parascolaires des élèves et attitudes des élèves face à la réussite en mathématiques et en science. De plus, la participation à l'IAEP II a fortement contribué au développement d'une capacité nationale de mener, de manière indépendante, des enquêtes nationales sur les progrès scolaires. Le Centre national de développement des ressources humaines a ainsi pu effectuer régulièrement des évaluations nationales des résultats scolaires fondées sur des échantillons.

Les conclusions préliminaires de la recherche des études économiques et sectorielles de la Banque mondiale sur les coûts de l'enseignement semblent indiquer que la qualité s'est améliorée. Le cas de la Jordanie illustre l'importance de la volonté gouvernementale à se servir des résultats des évaluations internationales en vue de la réforme de l'enseignement et à bâtir une capacité nationale pour de futures évaluations indépendantes des évaluations internationales.

*Source* : Koda, 2002.

des élèves pour tenir les intervenants locaux (les conseils scolaires, les directeurs et les enseignants) responsables aussi bien des réussites que des échecs dans le transfert aux élèves des aptitudes et des compétences définies dans les normes encadrant les programmes d'études nationaux.

Depuis 2001, cette pratique est passée à l'avant-plan aux États-Unis en vertu de la *No Child Left Behind Act*. Si la National Assessment of Education Progress (NAEP) effectue des études fondées sur un échantillonnage à l'échelle nationale, la plupart des États américains ont élaboré leurs propres systèmes d'évaluation pour surveiller la réussite des élèves. Tous les élèves de certaines classes subissent un test contrôlant les aptitudes et compétences spécifiées dans les normes de l'État. En dépit de fortes variations dans la forme et le fonctionnement des systèmes d'évaluation des États, la norme est que les enseignants, les écoles et les districts doivent être tenus responsables de la réussite des élèves. Un certain nombre d'États tiennent également responsables d'autres éléments, notamment les élèves (Kellaghan et Greaney, 2001). Chez les syndicats d'enseignants, les dirigeants d'écoles, les directeurs et les enseignants, on a tendance, pour un certain nombre de raisons, à s'opposer à des politiques établissant un lien entre les évaluations et la responsabilisation. Parmi ces raisons, mentionnons des effets pervers, comme la restriction de la portée des programmes d'études, la pratique de l'enseignement axé sur les tests et les incitations à la tricherie pour les enseignants (Evers et Walberg, 2003). Parmi les difficultés techniques, signalons le problème de déterminer les champs de responsabilité, étant donné que de nombreux enseignants changent d'école dans des périodes assez courtes.

Il existe également des indices à l'effet que les examens externes, surtout ceux qui comportent des enjeux cruciaux, constituent une des variables liées à de meilleurs résultats des élèves (Bishop, 1998 ; Phelps, 2001 ; Wössmann, 2000). Bishop souligne que les élèves de pays qui ont un système d'examen de fin d'études externe fondé sur le programme d'enseignement ont obtenu des notes beaucoup plus élevées aux TIMSS que ceux des pays qui n'ont pas mis ce système en place. L'impact d'un système de précepteurs individuels très étendu pourrait constituer une variable explicative de ces résultats.

On considère que les évaluations-bilans à grande échelle conviennent mal pour évaluer certaines compétences essentielles pour se présenter sur le marché du travail, notamment la capacité d'interaction au sein de groupes socialement hétérogènes et l'autonomie. Pour mesurer ces compétences, il faut absolument avoir recours à des systèmes d'évaluation en classe plus sérieux et perfectionnés. S'il est considéré comme important, le contrôle de la réussite des élèves en classe ne reçoit pas encore une attention suffisante. Certains chercheurs se plaignent de l'accent placé actuellement sur les évaluations-bilans à grande échelle et pressent les responsables de l'élaboration des politiques d'accorder une plus grande attention à ce qui se passe en classe s'ils souhaitent réellement hausser les normes (Black et William,

1998). Selon le National Research Council (NRC), l'organisme responsable de l'élaboration des normes nationales d'enseignement en science aux États-Unis, les évaluations fréquentes en classe ont eu des effets positifs sur la réussite des élèves (Committee on Classroom Assessment and the National Science Education Standard, 2001). Le NRC recommande de calquer ce type d'évaluation sur des évaluations plus officielles et de former les enseignants responsables de les mener. Ce renforcement des capacités pourrait aider les enseignants à reprendre le contrôle de leur pratique professionnelle.

*Résumé: évaluation à l'échelle locale, examen à l'échelle nationale et comparaison à l'échelle mondiale*

Dans le cadre des efforts visant à élargir l'enseignement secondaire et à améliorer la qualité, on ne peut prendre pour acquis le rôle et les implications des examens nationaux. La réforme de l'enseignement secondaire pourrait très bien être impossible si l'on ne consacre pas, dès le début de l'effort de réforme, une attention particulière aux examens. En général, on assiste à la disparition des examens d'entrée au secondaire ou à leur utilisation à d'autres fins que la sélection concurrentielle. On les déplace vers la fin de la phase obligatoire de l'enseignement secondaire (généralement, le cycle inférieur de l'enseignement secondaire) et l'on se sert de plus en plus des résultats comme d'un outil de consultation et de tri des élèves vers les différentes filières ou orientations du cycle supérieur du secondaire, qui correspondent au moment où les élèves atteignent environ seize ans.

L'évolution des politiques d'évaluation au fil du temps illustre bien le passage de l'uniformité à la diversité en enseignement secondaire. Alors qu'ils n'intéressaient autrefois qu'une fraction minimale de la population, les examens suscitent aujourd'hui l'intérêt d'un public beaucoup plus large. Dans certains cas, les systèmes d'examen se sont révélés très adaptables face à l'évolution de la situation, selon l'hypothèse qu'il n'est pas possible d'assurer la qualité de la réforme des programmes sans méthodes d'évaluation de qualité comparable. Alors que le contenu des tâches sur le marché du travail exige des connaissances techniques et des aptitudes de plus en plus spécifiques, les programmes scolaires et les examens ont commencé à intégrer plus d'éléments appliqués et professionnels dans une matière autrefois plus exclusivement générale et abstraite. Pour éviter les accusations de subjectivité et de manque d'équité dans l'attribution des notes (voire de fraude pure et simple), les organismes responsables des examens nationaux ont eu tendance à élaborer ce qu'ils prétendent être des tests objectifs et normalisés. Renforçant davantage la tendance à passer d'une évaluation fondée sur des normes à une évaluation fondée sur des critères, on observe des indices puissants et évidents d'une désaffection à l'égard des tests uniques et à temps fixe pour favoriser l'intégration de pratiques hors-examen

comme les dossiers de présentation, les profils et les dossiers scolaires dans l'évaluation définitive des finissants de l'école secondaire. Il faut se réjouir de ces tendances dans la réforme de l'enseignement secondaire, puisqu'elles symbolisent le progrès vers l'établissement d'une nouvelle culture de l'évaluation scolaire, à la fois avancée sur le plan technique et socialement globale.

Le recours à divers types d'outils d'évaluation et de contrôle semble constituer une approche optimale et équilibrée vers le renforcement du rôle de ces systèmes et l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement. Des études internationales comme celles du PISA et des TIMSS mesurent différents éléments de façons fort différentes. Les responsables de l'élaboration des politiques doivent énoncer clairement les éléments à mesurer et décider quelles études internationales conviennent le mieux aux besoins du système d'enseignement. Les systèmes nationaux peuvent avoir une incidence directe sur la réussite des élèves, surtout lorsqu'on se sert de leurs résultats comme seul substitut disponible à la qualité de l'enseignement. Les responsables de l'élaboration des politiques devraient connaître les risques et implications potentiels de l'utilisation des évaluations nationales comme outils de responsabilisation des enseignants et des écoles. L'effet potentiel de l'évaluation des élèves en classe sur la réussite semble important, mais cette méthode est par sa nature même plus coûteuse et sa mise en application prend du temps en raison du besoin de former les enseignants et de reformuler les normes nationales encadrant les programmes en conséquence.

## Note

1. Les évaluations nationales et les examens publics servent tous deux à évaluer la capacité des élèves, mais alors que les premières sont principalement axées sur le niveau du système, les deuxièmes mesurent la capacité de chaque élève et servent normalement à des fins de sélection.

---

---

## 6

# Faire face aux deux grands défis : les enseignants, l'enseignement et la technologie

*Les répertoires des enseignants ont été façonnés dans le creuset de l'expérience et de la culture de l'enseignement. Les responsables de l'élaboration des politiques doivent comprendre qu'un changement apporté à la pédagogie nécessite une transformation de la croyance des enseignants. Amener les professionnels à désapprendre en vue d'apprendre, quoique certainement possible, s'apparente plus, en termes de difficulté, à effectuer une chirurgie cardiaque qu'à enfoncer un clou.*

– Larry Cuban (1986)

La profession d'enseignant a l'immense tâche de créer des situations et d'élaborer des processus visant à développer les compétences et les capacités humaines que l'on considère indispensables à la croissance économique, à la prospérité, au bien-être social et au perfectionnement individuel. Il n'est pas surprenant que, dans les systèmes d'éducation nationale, on considère que les enseignants constituent l'élément le plus important en ce qui a trait à la qualité de l'éducation. Les efforts en matière de réforme dans les pays développés et dans les pays en développement laissent supposer que la façon la plus directe et la plus efficace d'améliorer la qualité de l'instruction consiste à introduire des changements en matière de formation et de recrutement des enseignants, à augmenter les connaissances et les compétences pédagogiques des enseignants actuels et à s'assurer que les conditions organisationnelles dans lesquelles les enseignants travaillent favorisent une instruction efficace et mettent l'accent sur les résultats des élèves.

Le passage d'une organisation scolaire basée sur l'industrie à une organisation basée sur les connaissances a un impact direct sur la formation et l'affectation des enseignants. Il faut des modalités plus souples qui, entre autres choses, permettent aux enseignants de s'évader de l'isolement de leur classe. On peut relever, par exemple, la tendance à l'enseignement en

collaboration pour les groupes d'élèves plus nombreux et plus flexibles. La demande tend vers un enseignant qui est un travailleur du savoir, un concepteur d'environnements favorisant l'apprentissage et qui a la capacité de prendre avantage des différents domaines d'où proviennent les connaissances.

Dans le contexte de l'enseignement basé et axé sur le savoir, la dernière révolution dans le secteur de l'éducation concerne le rôle potentiel que jouent les technologies de l'information et des communications (TIC) dans l'introduction d'un changement radical dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Les TIC comprennent la radio, la télévision, les ordinateurs et Internet. Dans les pays en développement comme dans les pays développés, on considère depuis quelques décennies que les technologies constituent des outils permettant d'élargir l'offre et l'étendue de l'éducation à un prix moindre. Bien que ce soit vrai dans bien des cas, on considère de nos jours que les TIC représentent plutôt un moyen d'offrir un enseignement de grande qualité, basé sur l'apprentissage des élèves et axé sur les compétences pertinentes en demande au sein de l'économie du savoir. Les TIC permettent de diminuer les coûts tout en élargissant la portée (c'est le cas de l'enseignement à distance traditionnel), mais elles peuvent également augmenter les coûts sans nécessairement élargir la portée (comme dans le cas du tutorat des cours en ligne à l'enseignement supérieur). Les TIC permettent donc d'élargir l'accès à l'éducation mais elles risquent également d'ouvrir la voie à de nouvelles formes d'inégalité. Dans le cas de l'enseignement secondaire en particulier, les TIC semblent être au cœur du double défi qui consiste à élargir l'accès tout en améliorant la qualité et la pertinence.

### **Les enseignants des écoles secondaires : pénuries, identité professionnelle et formation**

Dans de nombreux pays développés et pays en développement, les enseignants du secondaire qualifiés deviennent une denrée précieuse. En général, ils représentent le groupe d'enseignants le plus difficile à attirer et à garder, et le plus cher à former. Dans la majorité des pays en développement, le nombre d'enseignants non qualifiés a tendance à être plus élevé au niveau secondaire qu'au primaire. De plus, au sein de la profession d'enseignant, c'est chez les enseignants du secondaire, en particulier chez les enseignants masculins et chez les enseignants dans les domaines à forte demande tels que les mathématiques, la science et la technologie que l'on retrouve le taux d'abandon le plus élevé (OCDE, 2004a).

Puisque la formation initiale des enseignants au secondaire a tendance, presque partout, à être consécutive (c'est-à-dire que les enseignants sont d'abord formés dans un domaine du programme scolaire ou une discipline spécialisée et reçoivent ensuite une formation pédagogique), l'identité

professionnelle des enseignants au secondaire n'est pas bâtie autour de l'enseignement mais plutôt autour de leur discipline de spécialisation. Mais alors que l'enseignement secondaire de masse gagne du terrain, de plus en plus d'enseignants, qui croyaient au début de leur carrière être des enseignants au niveau pré-supérieur, sont confrontés à la dure réalité à savoir qu'ils sont en fait des enseignants au niveau post-primaire. Contrairement à l'époque à laquelle l'éducation secondaire avait un statut d'élite, on ne peut plus tenir pour acquis la motivation des élèves. Cette réalité change complètement les conditions quotidiennes de l'enseignement au secondaire. Au lieu de former les enseignants du secondaire en vue d'acquérir les nouvelles compétences requises pour faire face aux élèves d'aujourd'hui, on met en cause leur identité professionnelle et ils perdent la maîtrise de leur propre exercice professionnel. Pour ce qui est de la formation, les enseignants du secondaire semblent être de plus en plus tentés par les trousseaux de survie plutôt que par les possibilités d'apprendre à innover.

De nos jours, les responsables de la prise de décisions en matière d'éducation sont aux prises avec le problème qui consiste à attirer des diplômés qualifiés vers la profession d'enseignant et à les garder. Dans les pays en développement, surtout en Afrique, les pénuries d'enseignants, en particulier dans des domaines comme les mathématiques, la science et la technologie, constituent une menace de taille pour les objectifs d'élargissement de l'enseignement et de l'amélioration de sa qualité. Alors que dans certains pays d'Afrique, comme en Ouganda, des enseignants qualifiés sont sans emploi (Lewin, 2002), en Zambie, la politique nationale d'éducation de 1996 estimait que le nombre d'enseignants qui prendraient leur retraite, décèderaient ou auraient une maladie chronique serait le même que le nombre total d'enseignants sortant des établissements d'enseignement dans les années à venir. Au Lesotho, afin de satisfaire la demande prévue, on a estimé qu'il faudrait que près de la moitié des diplômés choisisse l'enseignement (Lewin, 2002, p. 229). Au cours des prochaines années, la pénurie de professeurs continuera d'être le principal défi des politiques touchant les enseignants. La situation sera la même à l'échelle mondiale, bien que les raisons varient – la démographie, les tendances du marché du travail, l'impact du sida, etc. Il faut concevoir des politiques incitatives exhaustives visant à attirer et à garder les enseignants de grande qualité en tenant compte de l'intégration efficace et dynamique du perfectionnement professionnel des enseignants et des questions touchant leur carrière, des politiques concernant leur affectation, de la taille des groupes d'élèves et des pratiques d'évaluation et de suivi. Il faudrait d'abord prendre des mesures visant à rendre la profession d'enseignant plus attrayante en augmentant les salaires des enseignants du secondaire (le cas du Chili est probablement le meilleur exemple de succès à cet égard). Des mesures supplémentaires ou de rechange pourraient être prises en vue d'atténuer la pénurie d'enseignants, par exemple, investir dans la formation

ou apporter des modifications politiques touchant la certification et le recrutement des enseignants.

D'une manière générale, les solutions aux pénuries d'enseignants dans les pays en développement ont pris deux directions. La première consiste à accélérer la formation initiale, diminuant ainsi la durée et le coût de la formation. Dans certains pays comme la Guinée, la durée de la formation a été réduite à trois mois. La deuxième solution consiste à instituer des politiques permettant de recruter des diplômés au chômage ne possédant aucune formation officielle en enseignement, des diplômés des écoles normales ou des élèves venant d'obtenir leur diplôme d'études secondaires dans le cadre de contrats, à un salaire mensuel moins élevé que celui des enseignants.

L'accélération de la formation initiale a énormément diminué le coût de son enseignement et a permis de placer un plus grand nombre d'enseignants dans les classes dans une période relativement courte. Toutefois, dans certains cas, elle a eu une influence négative sur la qualité de l'enseignement, en particulier lorsque les résultats scolaires antérieurs des élèves étaient faibles. Des politiques favorisant les enseignants à contrat peuvent également donner lieu à de plus grands écarts entre les régions, étant donné que les enseignants à contrat sont en général envoyés dans les régions rurales et éloignées. Il faudrait davantage de données empiriques sur les effets de ces politiques, et les gouvernements doivent examiner attentivement les options avant de les mettre en pratique. L'objectif, qui consiste à avoir une main-d'œuvre en enseignement formée adéquatement ne peut s'atteindre sans efforts, en particulier au niveau de l'enseignement secondaire.

Les pays développés essaient également de réagir aux pénuries d'enseignants au secondaire, dans certains cas à l'aide de solutions imaginatives et innovatrices. Aux Pays-Bas, par exemple, la loi provisoire sur l'enseignement sans diplôme connexe permet aux professionnels possédant un diplôme d'éducation supérieure de choisir une carrière en enseignement. Les professionnels intéressés doivent passer par un processus d'évaluation avant de pouvoir commencer à enseigner dans une école et suivre un programme de formation sur mesure d'une durée de deux ans. Après avoir réussi la formation, ils ont officiellement les compétences leur permettant d'enseigner.

*Dans quelle mesure l'investissement dans la formation initiale des enseignants au secondaire vaut-elle le coup ?*

Les pénuries d'enseignants s'aggravent dans certains pays ainsi que dans certains domaines, en particulier les mathématiques et la science. De nombreux éducateurs, chercheurs et responsables de l'élaboration des politiques sont convaincus que l'investissement dans la formation initiale ne produit pas les résultats espérés et que les ressources seraient mieux utilisées si elles étaient redirigées vers d'autres domaines plus productifs. Le fait que,

dans un grand nombre de pays, la formation initiale n'a pratiquement pas changé soulève d'autant plus de doutes quant à son efficacité. Il en est ainsi, en particulier en ce qui concerne les enseignants des écoles secondaires, puisque leur formation initiale repose presque exclusivement sur une formation universitaire basée sur les connaissances techniques et ne comporte que peu, s'il en est, de formation pratique ayant trait aux processus d'enseignement et d'apprentissage. Il en est résulté qu'en grande partie, après avoir commencé à enseigner, les enseignants au secondaire sont responsables de leur formation et de leur perfectionnement professionnel. De plus, et en particulier dans les pays en développement, comme les enseignants doivent en général enseigner seuls, les élèves sont les seuls témoins de leur activité professionnelle. Peu d'emplois se caractérisent par plus de solitude ou d'isolement. Les enseignants doivent déployer d'eux-mêmes des efforts considérables en vue de choisir l'enseignement qui fonctionne, la norme acceptable de travail de la part des élèves et les connaissances, aptitudes ou enseignements qui leur conviennent le mieux, ainsi qu'aux élèves. « Il est possible que cette version de travail en privé soit typique de la majorité des établissements scolaires et ce, à la plupart des étapes de la carrière. Les organisations architecturale et sociale de la formation scolaire font en sorte qu'il est difficile de travailler autrement » (Huberman, 1995, p. 207).

Par surcroît, il y a un grand décalage entre les compétences radicalement nouvelles qu'on exige des élèves dans la société du savoir et les aptitudes que les enseignants acquièrent dans les écoles normales et dans les programmes de formation en cours d'emploi (Banque mondiale, 2004a). Dans les pays en développement, l'élaboration de politiques pertinentes visant à sélectionner et former des enseignants pouvant aider les élèves à acquérir les nouvelles compétences exigées par la société représente un défi de taille. Il est évident que les nouvelles compétences nécessitent que les enseignants agissent en classe d'une manière contraire à la formation qu'ils reçoivent. Les systèmes de formation des enseignants, qui sont conservateurs et centrés en grande partie sur la théorie, ne peuvent faciliter une telle réorientation. Par ailleurs, l'inefficacité et les coûts élevés de la formation initiale traditionnelle des enseignants ne justifient pas l'abandon complet de ce système de formation.

Les responsables de l'élaboration des politiques des pays en développement sont aux prises avec l'apparition d'au moins deux dilemmes. Le premier découle de la tension de plus en plus forte et du conflit potentiel entre le désir d'élever le statut de la profession d'enseignant et le besoin subjectif d'éloigner les enseignants des universités pour les ramener vers les écoles et les classes. On s'efforce d'améliorer le statut universitaire des programmes de formation des enseignants (qui pourraient donner lieu à un accès beaucoup plus restreint, ce qui paradoxalement, aggraverait les pénuries d'enseignants). D'autre part, il faut diriger et orienter la formation initiale et la formation en

cours d'emploi vers les écoles et les classes, en autant que ce soit pertinent et efficace.

Le deuxième dilemme, étroitement lié au premier, provient des données de recherche qui laissent entendre que la formation en cours d'emploi et le suivi des enseignants débutants centrés dans le milieu scolaire sont plus efficaces et moins chers que la formation initiale traditionnelle (Lewin, 2003). Une modification des politiques dans cette direction pourrait donner lieu à une diminution des périodes de formation initiale dans les écoles normales, ce qui réduirait en partie le contrôle qu'exercent les universités sur la formation des enseignants et sur l'accès à la profession d'enseignant et pourrait mettre en péril le statut universitaire des programmes de formation des enseignants. Des systèmes renouvelés de reconnaissance professionnelle des enseignants qui approuvent les qualifications sans tenir compte de la durée des études officielles pourraient contrer ce risque. Malgré les mises en garde implicites des choix présentés, un déplacement graduel et prudent de l'attribution des ressources de la formation initiale à la formation en cours d'emploi pourrait représenter un changement possible dans les politiques en matière de formation des enseignants dans certains pays.

### *Harmoniser les aptitudes en enseignement et les compétences clés nécessaires aux finissants des études secondaires*

Posséder des aptitudes ou des compétences en enseignement signifie avoir la capacité de mobiliser une variété de ressources cognitives pour faire face à une situation particulière d'enseignement. Plutôt que d'être liées à l'enseignement d'un contenu ou d'un type de connaissances en particulier, les aptitudes et les compétences en enseignement intègrent et articulent les ressources cognitives pertinentes à une situation donnée. Elles s'acquièrent par la formation et l'exercice quotidien en classe. Les compétences en enseignement sont communes à tous les domaines d'études et niveaux scolaires ; elles touchent des sujets et disciplines au sein de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur.

Le débat entourant la nature professionnelle, non professionnelle ou semi-professionnelle de l'enseignement scolaire dure depuis des décennies mais aujourd'hui, la question est plus controversée et plus importante que jamais. Au sein de l'économie du savoir actuelle, on considère que la gestion du savoir constitue la clé de la souplesse des activités, de la formation et du perfectionnement professionnels des employés, et même de la productivité globale d'un établissement. Le déficit implicite réside dans le fait que les connaissances en enseignement sont en grande partie tacites, difficiles à exposer et à systématiser et qu'elles sont fondées strictement sur la pratique et le contexte. Ces caractéristiques renforcent l'isolement traditionnel des enseignants et des écoles, ce qui rend très difficiles le transfert et l'utilisation

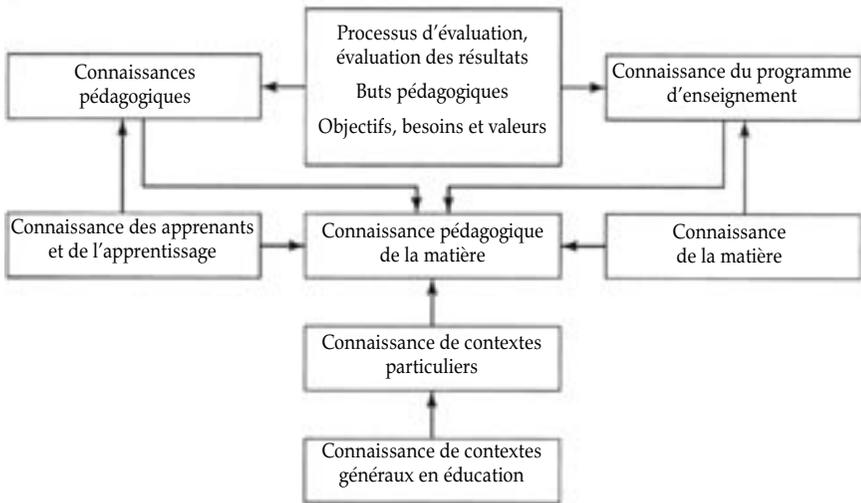
complète des connaissances. En résumé, les établissements qui forment les enseignants, les écoles en tant qu'organismes et les systèmes d'éducation en général sont encore très loin de satisfaire les besoins d'une société de gestion du savoir. C'est pourquoi le programme d'études de la formation des enseignants, notamment de la formation initiale, demeure une question ouverte, controversée et épineuse dont les résultats d'évaluation et les données de recherche sont contradictoires.

*Le lien entre les réformes du programme d'études et la formation des enseignants en cours d'emploi.* La mise en œuvre d'une réforme du programme d'études est fondamentalement un problème de formation des enseignants en cours d'emploi. De plus, une telle formation est difficile en raison de l'« adhérence » (résistance) du savoir-faire existant des enseignants. D'autres professions ont acquis un capital de savoir hautement spécialisé qui permet d'établir une distance importante entre le professionnel et le client (il s'agit de la clé de la catégorie sociologique classique du prestige professionnel). En enseignement, le savoir professionnel ne peut se constituer de la même façon. Être près des élèves, leur prêter attention et établir des communautés d'apprentissage qui répondent à leurs besoins fait partie de l'essence de la profession d'enseignant. Il faut élaborer une toute nouvelle approche du savoir professionnel (Hiebert, Gallimore et Stigler, 2002), qui permet de conceptualiser la formation des enseignants et leur perfectionnement professionnel en termes d'acquisition continue du savoir.

Le débat entourant le programme d'études des programmes de formation des enseignants tourne autour de deux positions fondamentales et conflictuelles : a) le programme devrait porter sur des connaissances liées au sujet (connaissances de la matière) et b) les connaissances les plus pertinentes des enseignants sont de toute évidence les connaissances liées à l'enseignement et à l'apprentissage. Ces connaissances comprennent les connaissances professionnelles à l'égard des élèves (dans l'enseignement secondaire, il est essentiel de comprendre l'adolescence), de la gestion des classes, de la pédagogie, de l'évaluation et de l'école en tant qu'établissement offrant un apprentissage et des connaissances. Contrairement à l'opinion courante en enseignement, de nombreuses données de recherche indiquent que le résultat des élèves est en lien beaucoup plus étroit avec les connaissances des processus d'enseignement et d'apprentissage qu'avec les connaissances du contenu de la discipline (Darling-Hammond, 2000).

La recherche en éducation dans de nombreux domaines connexes a montré l'existence d'une troisième catégorie de connaissances toute aussi pertinente pour la formation des enseignants que les deux autres : *la connaissance pédagogique de la matière* – c'est-à-dire des connaissances précises et spécialisées des processus d'enseignement et d'apprentissage dans une discipline en particulier (voir la figure 6.1). L'enseignant a une conception de la méthode à utiliser pour aider un élève à comprendre un sujet en particulier, il s'agit

**Figure 6.1 Catégories contribuant à la connaissance pédagogique de la matière**



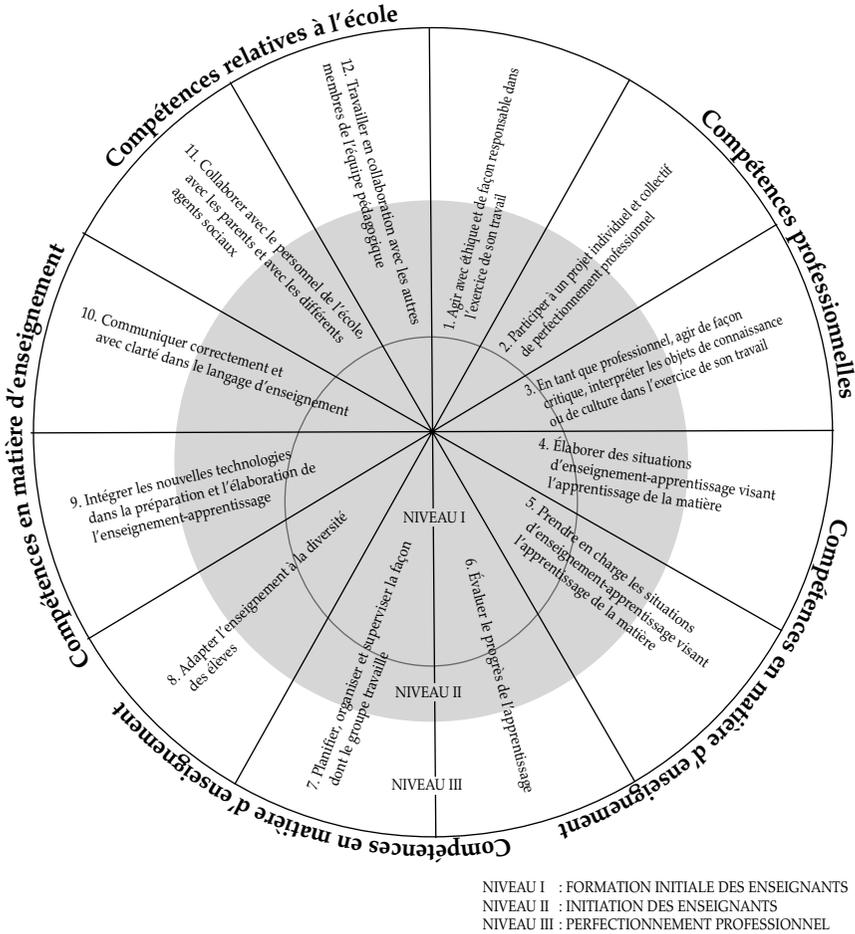
Source: Morine-Dershimer et Todd, 2003.

de la connaissance pédagogique de la matière, qui comprend des connaissances spécialisées sur la manière d'organiser, de représenter, d'adapter aux différents types d'apprenants et d'enseigner des matières en particulier. Selon certaines études récentes, il s'agit du type de connaissances le plus manifestement lié à la réussite des élèves et celui présentant le plus grand potentiel quant au développement professionnel des enseignants. La connaissance pédagogique de la matière n'est pas seulement une source renouvelée et évoluée d'une nouvelle identité pour la profession d'enseignant; elle favorise également de meilleurs résultats scolaires et un système scolaire plus équitable. Accorder une place importante à la connaissance pédagogique de la matière se traduit par des écoles secondaires plus productives et plus inclusives.

Les compétences en ce qui a trait au travail des enseignants dans la classe devraient être considérées comme des éléments centraux de la formation initiale des enseignants. Des données de recherche indiquent qu'il est important que les nouveaux enseignants acquièrent un répertoire d'habiletés et de connaissances de base leur permettant de bien commencer leur vie professionnelle (voir figure 6.2)

L'acquisition continue du savoir est bien plus qu'un axiome. Fondamentalement, il faudrait que la profession d'enseignant soit perçue différemment :

Figure 6.2 Compétences des enseignants du secondaire



Source: Martinet, Raymond et Gauthier, 2001.

Note: L'annexe F présente un plan des compétences des enseignants pour une école secondaire orientée sur les connaissances.

un enseignant doit être reconnu comme un professionnel, un travailleur du savoir qui ne passe pas toute sa vie professionnelle dans un seul système d'éducation ou même, dans un seul pays. Comme les élèves, les enseignants doivent être préparés à travailler dans des environnements changeants et imprévisibles dans lesquels ils acquièrent leur savoir à partir de différentes sources et de différents points de vue. La capacité d'enseigner un contenu stimulant à des apprenants dont les expériences et les conceptions sont

différentes dépend de la capacité qu'ont les praticiens de créer des expériences d'apprentissage intenses et diversifiées qui font le lien avec les connaissances des élèves et une méthode d'apprentissage efficace. En plus de devoir posséder des connaissances et des compétences en ce qui concerne la pédagogie et la matière, on s'attend à ce que les enseignants acquièrent des compétences leur permettant de communiquer avec les parents, de remédier au décrochage, au redoublement et aux absences, et de travailler dans des communautés défavorisées. Les programmes de formation des enseignants devraient leur permettre de travailler dans de nombreux contextes avec différents groupes d'enfants et devraient leur montrer comment bâtir des partenariats efficaces entre les écoles et les communautés.

### **L'enseignement et l'apprentissage à l'aide des technologies**

Dans les pays à faible revenu, l'utilisation stratégique des TIC offre un moyen de perfectionner l'enseignement en brûlant des étapes. Toutefois, le simple fait d'avoir accès aux ordinateurs et aux autres technologies ne remplace pas les activités fondamentales que sont l'enseignement et l'apprentissage et ne garantit pas l'amélioration de la qualité de l'éducation. C'est l'enseignement qui est l'enjeu et non pas la connectivité mais les deux ne sont pas nécessairement successifs ou en conflit.

Il y a encore beaucoup de chemin à parcourir avant de réaliser le potentiel des TIC dans les processus d'apprentissage réels dans les classes. Dans les pays développés et en développement, on est de plus en plus sceptique quant aux résultats que des investissements considérables dans les TIC peuvent avoir pour l'apprentissage.

Le défi lié à l'utilisation maximale des TIC en éducation intéresse de près la profession d'enseignant. Il semble qu'au secondaire, il soit particulièrement difficile d'attirer, de recruter et de garder des enseignants des TIC (OCDE, 2004a) et les besoins en formation des enseignants du secondaire qui n'ont pas ou qui ont peu de connaissances en matière de TIC sont énormes. Dans les établissements d'enseignement, l'innovation institutionnelle n'a pas suivi le rythme de l'innovation technologique en éducation et cet écart cause des problèmes quant à l'implantation et la pleine utilisation des TIC. En éducation, les politiques en matière de TIC devraient être établies dans le cadre d'une stratégie précise pour tout le secteur de l'éducation et comporter un nouveau cadre culturel pour les établissements d'enseignement. Ces politiques devraient privilégier de nouvelles formes d'accès à l'éducation et de nouvelles voies de participation sociale. Pour réussir la mise en œuvre de toute politique en matière de formation en TIC, il faut d'abord examiner attentivement les caractéristiques des établissements d'enseignement sur les plans de l'organisation, de la gestion et des finances.

Les TIC supposent un travail en réseau et une collaboration. Il est essentiel d'établir des partenariats à tous les niveaux entre les établissements pour que la réussite soit viable. Il faut également mettre en place des mécanismes de contrôle et d'assurance de la qualité. La formation en TIC peut être de grande qualité tout comme de mauvaise qualité.

*L'utilisation des TIC dans la formation à distance  
en vue d'élargir les lieux d'apprentissage*

Les TIC ont ouvert une nouvelle approche en matière de formation en établissements en offrant d'autres endroits pour la diffusion des connaissances et l'apprentissage, sans les contraintes d'espace, de temps ou de structure physique. Les technologies comme les émissions radio interactives, la télévision par câble et par satellite, les ordinateurs et Internet peuvent maintenant servir à des fins d'enseignement (voir tableau 6.1). Ces technologies permettent d'offrir aux apprenants une expérience d'apprentissage multi-média interactive, synchrone et asynchrone à partir d'organismes et d'écoles géographiquement dispersés, par le biais de vastes réseaux nationaux et internationaux (Haddad et Draxler, 2002).

*La radiodiffusion et l'enseignement interactif par radio (EIR).* Bien que la radio n'offre pas les effets visuels de la télévision et des ordinateurs, les programmes de formation à distance par radio présentent de nombreux avantages : la possibilité d'une diffusion de large portée sans infrastructure complexe, la facilité d'utilisation et le coût de production moins élevé des programmes comparativement aux programmes par télévision ou assistés par ordinateur. Le premier programme d'EIR dans un pays en développement a été inauguré au Nicaragua dans les années 1970 en vue d'enseigner les mathématiques aux élèves de la première à la quatrième année. Depuis lors, dans vingt pays, surtout en Afrique, en Amérique latine et dans les Antilles, on utilise l'EIR pour l'enseignement d'une variété de matières, notamment la langue maternelle, les langues secondes, les sciences et les études environnementales.

L'expérience a montré que l'EIR est susceptible de développer l'enseignement secondaire. Des évaluations de programmes, effectuées en Bolivie, en Afrique du Sud et en Thaïlande, indiquent que les programmes d'EIR ont un impact considérable sur les écarts en matière d'équité rurale-urbaine et sur la qualité de l'enseignement, comme l'indique l'amélioration des résultats des élèves ciblés (Bosch, Rhodes et Kariuki, 2002). Au Honduras, en Papouasie-Nouvelle-Guinée et en Afrique du Sud, des études sur les programmes d'EIR ont montré qu'ils peuvent réduire les écarts d'équité entre les sexes (Hartenberger et Bosch, 1996). D'autres études ont prouvé de façon constante la rentabilité de l'EIR pour tous les programmes (Haddad et Draxler, 2002). Malgré les coûts fixes initiaux relativement élevés de l'EIR, les coûts renouvelables sont sensiblement moins élevés. Les coûts initiaux

**Tableau 6.1 L'enseignement à distance pour l'équivalence du secondaire en Afrique**

<i>Pays</i>	<i>Matières offertes</i>	<i>Inscriptions, 1999-2000</i>	<i>Technologie utilisée</i>
Botswana	Toutes les matières	600 élèves du premier cycle du secondaire	Documents, radio
Burkina Faso	Français, mathématiques, physique	–	Radio, télévisio
Éthiopie	Huit matières	8 400	Documents, radio, télévision
Ghana	Anglais, mathématiques, science	–	Documents, radio, télévision
Guinée	Français, mathématiques, science	300 enseignants au secondaire	Documents, radio, bandes magnétiques audio
Malawi	–	80 000	Documents, bandes magnétiques audio
Namibie	Toutes les matières	18 325	Documents, radio, bandes magnétiques audio
Niger	Toutes les matières	–	Documents
Zambie	–	11 138 (1990)	Documents, radio
Zimbabwe	Matières classiques	25 000	Documents

*Source* : Banque mondiale, 2002a

*Note* : – non disponible

comprennent la production du matériel imprimé et audio et l'élaboration des systèmes de gestion et de formation ; les coûts renouvelables comprennent les salaires des employés, la diffusion du programme, la maintenance et la formation des enseignants et du personnel du programme. En raison de la grande portée de la radiodiffusion et du montant peu élevé des coûts variables (nouvelles installations scolaires et de radiodiffusion, manuels, enseignants et personnel en charge de la maintenance) requis pour des apprenants supplémentaires, le coût des programmes d'EIR par apprenant diminue proportionnellement à l'augmentation des utilisateurs. Sur les vingt pays qui ont annoncé la création de l'EIR entre 1974 et 1999, treize poursuivent la mise en œuvre des programmes originaux, trois pays se servent d'une application différente de l'application initiale et quatre ont abandonné le programme (Banque mondiale, 2002a).

*La télévision éducative.* La télévision est utilisée dans l'enseignement secondaire depuis la fin des années 1960 et les résultats sont discutables. L'avantage le plus important de la télévision éducative tient au fait qu'il est possible d'illustrer les concepts complexes ou abstraits à l'aide d'effets visuels. Les inconvénients notables comprennent les coûts élevés de

production liés à la haute technicité des installations de production, de l'équipement et des compétences techniques, et la difficulté de mettre les programmes à jour après leur création.

Les programmes mis en œuvre en Côte d'Ivoire et au Salvador avec l'appui d'organismes internationaux n'ont pas eu de succès. Le programme de la Côte d'Ivoire a pris fin après l'interruption du financement externe en raison des coûts élevés par élève, de la résistance des enseignants aux institutions centralisées et de la faible capacité locale résultant d'une confiance excessive en une aide technique de l'étranger. En comparaison, deux programmes de télévision éducative en Amérique latine et un en Asie – le Telesecundaria au Mexique, le Telecurso au Brésil et le National Open School en Inde – ont réussi à fournir un enseignement secondaire à des élèves qui n'auraient pu en bénéficier autrement. Le succès des programmes éducatifs à l'aide de la télévision dans ces trois pays, malgré les investissements élevés des coûts fixes initiaux, est dû à leur importante population d'élèves de niveau secondaire, qui permet des économies d'échelle.

En 1968, le Mexique a conçu Telesecundaria sans aide financière extérieure. Son objectif premier consistait à résoudre le problème d'accès dans les secteurs ruraux (la version urbaine n'a pu être rentable en raison de la faible demande). Telesecundaria a ciblé des élèves dans les 200 000 communautés rurales de moins de 2 500 habitants. En 1998, quinze pour cent des élèves du premier cycle du niveau secondaire au Mexique ont reçu leur enseignement dans le cadre de ce programme (Banque mondiale, 2002a).

Telecurso a été conçu au Brésil à la fin des années 1970 par la Roberto Marinho Foundation avec l'appui du réseau commercial le plus important du pays, Rede Globo. Il avait pour but d'offrir aux jeunes adultes sur le marché du travail la possibilité d'obtenir leur certificat d'équivalence d'études primaires ou secondaires. Au début des années 1990, la Roberto Marinho Foundation, la société de médias Globo et des industriels ont élaboré un nouveau programme, Telecurso 2000, pour répondre aux nouvelles demandes du marché du travail. Il s'agit d'une version condensée d'un programme d'études d'enseignement secondaire de base comprenant un programme d'études optionnel sur les compétences de base en mécanique. Les principes directeurs de Telecurso 2000 consistent en de la formation orientée vers l'emploi, du perfectionnement des compétences de base, de l'éducation civique et de la conceptualisation (Haddad et Draxler, 2002).

La National Open School de l'Inde est un établissement autonome relevant du ministère du Développement des ressources humaines, inauguré en 1989 pour soutenir la politique nationale sur l'éducation en Inde. L'école répond surtout aux besoins en matière d'éducation des enfants qui ne vont pas à l'école et des élèves défavorisés sur les plans social et économique. L'école, qui offrait au départ des cours théoriques du niveau secondaire (y compris du deuxième cycle du secondaire), offre maintenant des cours des secteurs

professionnels et d'autres secteurs de dynamique de la vie. De plus, l'ensemble des programmes offerts s'étend maintenant du niveau primaire au niveau pré-universitaire. Plus de 400 000 enfants provenant de groupes défavorisés sur les plans physique, social, économique et géographique se sont inscrits à l'école.

*Les ordinateurs et Internet.* Les principaux investissements réalisés au cours des vingt dernières années ont permis d'intégrer les TIC dans presque toutes les écoles secondaires des pays les plus développés de l'OCDE (OCDE, 2004b). Dans certains pays à revenu intermédiaire, de nombreuses écoles secondaires ont également introduit les ordinateurs et Internet; au Chili, par exemple, le ratio élève-ordinateur est de 33 pour 1 (Hepp et al., 2004). Les ordinateurs et Internet sont utilisés de trois manières à des fins éducatives : a) en tant qu'outils d'enseignement (simulations, didacticiel, communautés d'apprentissage en ligne, perfectionnement professionnel des enseignants); b) en tant qu'outils permettant de transmettre la matière (bibliothèques, journaux et livres en ligne); et c) en tant qu'outils de gestion (système d'information pour la gestion de l'équipement, ou SIGE, évaluation, gestion des dossiers). L'utilisation des ordinateurs et d'Internet a permis d'élargir l'accès à l'école secondaire de différentes manières : grâce aux télécentres communautaires, en grande partie dans les pays en développement, et aux écoles virtuelles, en particulier dans les pays développés.

Dans les secteurs ruraux pauvres, *les télécentres communautaires* offrent au public l'accès aux ordinateurs et à Internet. Les télécentres diffèrent sur les plans de la structure, de la clientèle, des services offerts, du financement et de la disponibilité du matériel et des logiciels. Certains sont des centres de formation sans caractère officiel et offrent des cours de base en alphabétisation et de la formation aux décrocheurs et aux adultes. Au Ghana, par exemple, les télécentres LearnLink offrent des programmes éducatifs supplémentaires, en plus des programmes disponibles dans les établissements publics et privés. Entre 1998 et 2001, plus de 14 000 personnes – des élèves, des enseignants, des gens d'affaires et même des employés des télécommunications nationales – ont acquis des compétences utiles en matière de TIC grâce à LearnLink (USAID et AED, 2003).

*Les écoles virtuelles* offrent aux élèves des cours sur Internet. Depuis 1997, de nombreuses nouvelles écoles ont été mises sur pied en Australie, au Canada (en Colombie-Britannique et en Alberta), en Europe et aux États-Unis. Les programmes d'études, la structure et le financement des écoles virtuelles sont très différents. Certains offrent aux élèves des cours individuels reconnus par leur secteur scolaire en vue de l'obtention d'un diplôme régulier; d'autres offrent un programme complet et un diplôme. Aux États-Unis, environ 300 000 élèves, en majorité des élèves du secondaire, se sont inscrits dans des écoles virtuelles au cours de l'année scolaire 2002-2003. On estime que plus de 520 000 élèves se sont inscrits en 2004-2005 (Revenaugh, 2004).

### Encadré 6.1 Types et exemples d'écoles virtuelles aux États-Unis

- *Sanctionnées par l'État, au niveau de l'État.* École sanctionnée par le gouvernement à titre d'école virtuelle de l'État. *Par exemple* : la Florida Virtual School, qui est une entité indépendante financée par l'État. Elle offre un programme complet d'études en ligne mais ne décerne pas de diplôme.
- *Collégiales et universitaires.* Des cours d'introduction virtuels de niveau collégial qui sont offerts aux élèves du deuxième cycle du secondaire en deux inscriptions et en inscriptions simultanées. *Par exemple* : la University of Nebraska-Lincoln Independent Study High School, qui a conçu, à l'aide d'une subvention fédérale, un programme en ligne menant à un diplôme CLASS, offert sur le site à but lucratif CLASS.com.
- *Consortiums scolaires et écoles régionales.* Les consortiums d'écoles virtuelles peuvent être nationaux, composés de plusieurs États, au niveau d'un État ou régionaux. De nombreux organismes éducatifs régionaux ont ajouté des cours virtuels M-12 à la liste de services des écoles. La majorité des consortiums agissent à titre d'intermédiaires pour les fournisseurs externes ou offrent des cours communs aux membres. *Par exemple* : l'école virtuelle sans but lucratif VHS Inc. (anciennement Concord VHS) au Massachusetts, qui réussit à fonctionner grâce à son large réseau d'écoles participantes.
- *Organismes éducatifs locaux.* Un grand nombre d'écoles publiques locales et de districts scolaires ont conçu des écoles virtuelles, principalement en vue de répondre à leurs propres besoins en matière d'enseignement supplémentaire ou alternatif et d'établir la communication avec les élèves recevant un enseignement à domicile. En général, elles emploient leurs propres enseignants certifiés M-12, autant pour les cours réguliers que pour les cours hors programme. *Par exemple* : la HISD Virtual School à Houston, qui offre des programmes d'études du niveau secondaire aux élèves inscrits à l'école et aux élèves scolarisés à domicile, ainsi que des cours de niveau avancé pour compléter ses offres en matière d'enseignement secondaire.
- *Écoles à charte virtuelles.* Les établissements à charte d'État – y compris les districts scolaires publics, les organismes sans but lucratif et les organismes à but lucratif – dirigent des écoles à charte publiques qui sont exemptées de certaines règles et réglementations. La législation des écoles à charte a un impact important sur le fonctionnement de ces écoles. *Par exemple* : la Basehor-Linwood Virtual Charter School au Kansas, qui a pour objectif d'offrir un enseignement public financé par l'État aux élèves de niveau M-12 scolarisés à domicile à l'ensemble de l'État. Les cours offerts sont élaborés par l'école et font partie d'un programme complet menant à un diplôme. Un enseignant de district est assigné à chacune des années du primaire et à chacune des matières du secondaire.

(suite)

### Encadré 6.1 (suite)

- *Écoles privées virtuelles.* Comme les écoles publiques locales, de nombreuses écoles privées ont conçu des programmes scolaires virtuels, principalement pour que les élèves scolarisés à domicile aient accès à des cours supplémentaires et à du matériel didactique. Un nombre limité offrent un diplôme d'études approuvé par l'État ou un diplôme d'une école secondaire régionale reconnue. *Par exemple*: la Christa McAuliffe Academy dans l'État du Washington, où des cohortes d'élèves et leur conseiller communiquent en ligne chaque semaine dans le cadre d'une rencontre de classe virtuelle. Les élèves suivent un programme d'études d'apprentissage basé sur la maîtrise, animé par des conseillers de l'académie et conçu par des fournisseurs externes.
- *Fournisseurs à but lucratif de programmes d'études, de contenu, d'outils et d'infrastructure.* De nombreuses entreprises à but lucratif ont joué un rôle important dans le développement des écoles virtuelles. *Par exemple*: des entreprises comme Apex Learning et Class.com ont offert des cours d'introduction pour un grand nombre d'initiatives d'écoles virtuelles. Blackboard et eCollege ont fourni des plateformes de diffusion que plusieurs écoles virtuelles utilisent. Nombre d'entreprises élargissent leur objectif premier et offrent l'accès à des programmes d'études plus larges ou à des services complets pour répondre aux besoins de ce marché en expansion. Les entreprises de logiciels de conception de pages Web comme Macromedia ont fourni les outils dont se servent les écoles virtuelles pour concevoir leurs cours.

Source: T. Clark, 2001.

Plus de la moitié des États offrent un certain type d'enseignement virtuel. De plus, en 2003-2004, 21 000 élèves ont profité des services de 67 écoles à charte virtuelles, dans dix-sept états (voir encadré 6.1).

Les écoles virtuelles ont comme avantage principal de présenter de meilleures perspectives aux élèves des petites régions rurales. Il est souvent impossible pour ces régions d'offrir un éventail de cours complet comme des cours de niveau avancé (enseignement préuniversitaire spécialisé) et des cours d'enrichissement. C'est ce qui explique la prévalence des écoles virtuelles dans certaines régions moins peuplées de l'Australie, du Canada et des États-Unis. Un autre avantage notable des écoles virtuelles réside dans le fait qu'elles offrent des perspectives d'apprentissage aux personnes qui sont dans l'impossibilité d'aller à l'école, par exemple aux personnes souffrant d'une maladie grave ou aux personnes incarcérées. Elles viennent également en aide aux parents qui décident d'enseigner à leurs enfants à domicile.

On doit tenir compte de trois facteurs principaux lorsqu'on envisage les écoles virtuelles comme autre lieu d'enseignement secondaire :

1. *Les besoins en matière de technologie.* Plus le cours ressemble à une classe réelle, avec des interactions simultanés fréquentes, plus la bande passante doit être large. La question de l'équité se pose dès lors : plus les besoins en ce qui concerne l'infrastructure technologique sont importants, moins nombreux seront les élèves qui pourront participer, en particulier les élèves défavorisés sur le plan économique. Cette question doit être examinée avec attention lors de l'étape conceptuelle pour pouvoir utiliser d'autres technologies et ne pas dépendre entièrement d'Internet et des sites Web. Il est possible, par exemple, d'utiliser des CD-ROM pour diffuser du matériel et des ressources didactiques en grande quantité, et de se servir de serveurs de liste dédiés, de groupes de discussion et de babillards électroniques pour les discussions et les conférences asynchrones.
2. *Les enseignants et animateurs.* En raison de la grande différence entre l'environnement de l'enseignement en ligne et la classe traditionnelle, les besoins en matière de compétences et de pédagogie sont différents. Il est important que les enseignants et les animateurs reçoivent une formation adéquate en pédagogie, en conception de cours et en application de la technologie.
3. *Les élèves.* Tous les élèves ne sont pas préparés à l'apprentissage en ligne. Certains peuvent manquer de motivation et d'autres peuvent être incapables de s'adapter à ce mode d'apprentissage ou d'utiliser les technologies. On peut tirer des enseignements des écoles virtuelles existantes : des évaluations de la préparation des élèves, une offre de mécanismes de support et un bon support technique en ligne sont tous utiles.

*Une approche intégrée avec les multimédias.* Tous les programmes mentionnés jusqu'à présent utilisent principalement un type de technologie, à savoir la radio, la télévision ou les ordinateurs. Cependant, les programmes peuvent également utiliser un mélange de technologies, chacune répondant à un besoin différent. En Finlande, le programme national d'enseignement secondaire de deuxième cycle à distance est un exemple de cette approche intégrée.

Le programme a été élaboré en 1997 par le Conseil national de l'éducation et la société finlandaise de radiodiffusion avec la participation de douze établissements d'enseignement agissant à titre d'établissements pilotes. Le projet a été étendu à toutes les provinces de la Finlande à la suite des résultats encourageants des établissements pilotes. En février 2003, près de 90 établissements d'enseignement secondaire de deuxième cycle, soit environ 3 200 élèves, participaient au programme. Le projet a pour objectifs d'améliorer l'équité en matière d'enseignement en élargissant l'accès à l'enseignement secondaire général de deuxième cycle, d'augmenter la capacité des citoyens d'utiliser les TIC et de relever les défis de l'apprentissage continu en offrant aux élèves une orientation éducative ouverte et souple.

Tous les élèves du programme finlandais sont inscrits dans un établissement d'enseignement participant et établissent leurs plans d'études personnels en collaboration avec le directeur de l'établissement et les conseillers du cours. Les élèves utilisent des manuels et d'autres documents imprimés, des programmes d'apprentissage à distance à la radio ou à la télévision, des cassettes audio, le courriel, et d'autre matériel didactique en ligne. Les facteurs contribuant à la réussite de cette approche intégrée résident dans la dimension du programme, qui s'étend à l'ensemble du pays, et dans les partenariats entre le Conseil national de l'éducation et le secteur des affaires, notamment les éditeurs, les fournisseurs d'équipement technique, les exploitants de réseaux et la société de radiodiffusion nationale.

### *L'utilisation des ordinateurs et d'Internet pour améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement*

De nombreux emplois exigent maintenant d'avoir des connaissances en informatique et la demande pour des travailleurs en TIC hautement qualifiés a augmenté dans les milieux où les nouvelles technologies sont présentes (Banque mondiale, 2003a). Pour mesurer la qualité des compétences en TIC des élèves et des employeurs, les établissements d'enseignement et les organismes gouvernementaux de plus de cent pays ont adopté des normes de compétences internationales telles que l'International Computer Driving License (ICDL) et l'European Computer Driving License (ECDL). Certains pays établissent leurs propres normes de compétences en TIC pour les élèves du secondaire; le Chili, par exemple, introduit une accréditation nationale basée sur l'ICDL pour les compétences en TIC dans les écoles secondaires (Hepp et al., 2004).

Dans les écoles secondaires de partout au monde, on enseigne maintenant des compétences plus précises. Cisco, une entreprise de réseaux, diffuse par Internet dans les écoles le Cisco Networking Academy curricula, qui permet aux élèves de recevoir une certification à titre de Network Associates et de Network Professionnels. Le programme, créé en 1997, consistait au départ en un programme d'études de niveau secondaire en soutien des réseaux et consiste maintenant en un programme éducatif à l'échelle mondiale. Plus de 45 000 élèves de 160 pays se sont inscrits dans plus de 10 000 Cisco Networking Academies situés dans des écoles secondaires, des écoles techniques, des collèges, des universités et des organismes communautaires (voir [http://www.cisco.com/web/CA/about/index\\_fr.html](http://www.cisco.com/web/CA/about/index_fr.html)).

### *Potentiel et espérances*

Les études et les évaluations qui ont été effectuées sur les impacts sur l'apprentissage des élèves de l'utilisation des ordinateurs et d'Internet dans les

classes ont donné des résultats mitigés. Les données de certaines études ne permettent pas d'observer une amélioration des résultats scolaires de façon claire et nette et certaines indiquent même le contraire (Angrist et Lavy, 2002; Cuban 2001; Wood, Underwood et Avis, 1999). D'autres études ont montré que l'utilisation des ordinateurs et d'Internet peut aider à bâtir des environnements d'apprentissage efficaces et améliorer l'apprentissage des élèves (Earle, 2002; Honey, 2001; Mehlinger, 1996; Van Dusen et Worthen, 1995). Des sondages menés plus récemment (OCDE, 2004b) indiquent que le degré d'utilisation des ordinateurs et d'Internet dans les écoles secondaires est beaucoup moins élevé que prévu, même dans les pays développés ayant investi considérablement dans les TIC au sein des écoles secondaires. De toute évidence, ces résultats soulèvent des questions quant à l'importance des études d'évaluation des impacts sur le terrain. Il faudrait que des études et des évaluations plus rigoureuses soient effectuées dans des contextes scolaires différents et dans des environnements d'enseignement et d'apprentissage variés. On a constaté que les technologies ont contribué à la création d'environnements d'apprentissage efficaces; quelques-unes de ces contributions sont résumées ci-dessous selon les catégories déterminées par Bransford, Brown et Cocking (2000); les environnements orienté sur l'apprenant, orienté sur les connaissances, orienté sur l'évaluation et orienté sur la communauté.

*L'environnement orienté sur l'apprenant.* Certains programmes sur ordinateur et sur Internet offrent un enseignement individualisé et présentent un contenu qui va au-delà du contenu traditionnel auquel les enseignants ont accès dans les manuels. Les programmes motivent les élèves en offrant des activités d'apprentissage en collaboration et en créant un réseau d'apprenants. Ils permettent aux élèves de prendre des décisions en leur fournissant une structure et leur donnant la responsabilité de leur propre apprentissage.

Il est possible d'utiliser des programmes de simulation sur ordinateur pour enseigner des matières de base et pour que les étudiants en science puissent observer des modèles théoriques ou simplifiés de phénomènes du monde réel (par exemple, le GenScope Project pour la génétique en biologie au niveau pré-collégial). De tels programmes permettent aux apprenants d'examiner des concepts scientifiques et mathématiques par la manipulation et l'expérimentation. Il a été démontré que ces outils de simulation et de visualisation scientifiques sur vidéo ou sur ordinateur contribuent à améliorer la compréhension de concepts scientifiques de base (Honey, 2001).

*L'environnement orienté sur les connaissances.* Les ordinateurs et Internet rendent les programmes d'études plus stimulants en transposant les problèmes du monde réel dans la classe. Par exemple, dans le cadre du Programme mondial d'étude et d'observation au bénéfice de l'environnement (GLOBE), plus d'un million d'élèves dans plus de 12 000 écoles partout au monde ont recueilli des données sur leurs environnements locaux en utilisant

des protocoles déterminés par des enquêteurs principaux. Les élèves ont soumis leurs données par Internet dans une archive de données GLOBE, que les scientifiques et les élèves utilisent pour effectuer leurs analyses. Sur le site Web, des outils de visualisation, tels que des cartes, des graphiques et des photos numériques permettent aux élèves de voir leurs propres données et de faire des comparaisons à l'aide des données recueillies à d'autres endroits. Ces environnements orientés sur les connaissances, qui permettent d'accéder à un vaste réseau d'information, notamment à des bibliothèques numériques et à des données réelles à des fins d'analyse ainsi qu'à des connexions et des interactions avec des météorologues, des géologues, des astronomes, des informaticiens et autres intervenants, font en sorte que les étudiants travaillent avec enthousiasme tout en donnant des résultats intellectuels impressionnants (Means et al., 2000).

*L'environnement orienté sur l'évaluation.* Les ordinateurs et Internet permettent de créer un environnement orienté sur l'auto-évaluation, offrant aux élèves davantage de possibilités quant à la rétroaction, la réflexion, l'amélioration de leur compréhension et la création de nouvelles connaissances. Par exemple, des technologies en réseaux pour les communications, comme les Computer-Supported International Learning Environments (CSILE), conçus par l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, permettent aux élèves de collaborer à des activités d'apprentissage en travaillant avec une base de données commune pouvant afficher du texte et des graphiques. Les élèves créent des « nœuds » au sein de l'environnement multimédia en réseaux, qui contiennent une idée ou un renseignement sur le sujet qu'ils étudient. Les autres élèves ont accès aux nœuds et peuvent afficher des commentaires, ce qui donne lieu à un dialogue et à une accumulation de connaissances (Bransford, Brown et Cocking, 2000).

*L'environnement orienté sur la communauté.* Internet est particulièrement efficace parce qu'il permet aux élèves et aux enseignants de bâtir des communautés locales et mondiales composées d'enseignants, d'administrateurs, d'élèves, de parents, de scientifiques en fonctions et d'autres personnes dignes d'intérêt. Des programmes internationaux d'apprentissage en collaboration sur Internet comme l'International Education and Resource Network (iEARN) et le programme World Links (voir l'encadré 6.2) offrent une plateforme en ligne sur laquelle les élèves travaillent avec d'autres élèves de leur pays et de partout au monde sur des projets d'apprentissage en collaboration. De tels projets permettent aux élèves de connaître les histoires personnelles, l'expertise, les ressources et la rétroaction réelle qui sont nécessaires à l'analyse en profondeur des autres cultures et leur donne la chance, qu'ils ne pourraient avoir autrement, d'interagir et de collaborer (Spector, 1999).

Des études contrôlées sur la collaboration entre les écoles ont montré une amélioration des aptitudes en écriture des élèves et de leur motivation face à la lecture, l'écriture, la recherche et l'analyse de matières faisant partie des

### **Encadré 6.2 World Links : une communauté mondiale d'apprentissage**

Le programme World Links a été créé en 1997 par l'Institut de la Banque mondiale (WBI) en vue d'effectuer un essai pilote sur l'impact des technologies de l'information et des communications sur l'enseignement et l'apprentissage dans les pays en développement. Le programme est maintenant un organisme indépendant non gouvernemental. En 2004, World Links était présent dans plus de 35 pays, touchant plus de 400 000 enseignants et élèves. Le programme initie les élèves et les enseignants aux nombreuses ressources éducatives disponibles sur Internet, aux possibilités d'échange d'information et de réseautage entre les apprenants et les éducateurs et au potentiel de création de nouvelles ressources en matière de connaissances et d'apprentissage en format électronique. Une grande partie de la pédagogie de World Links en ce qui a trait aux programmes de perfectionnement professionnel des enseignants est orientée sur l'utilisation de la technologie pour l'apprentissage dans le cadre de projets en collaboration internationale. Les enseignants élaborent des projets basés sur le programme d'études, pouvant aller de l'étude de la flore et de la faune locales à l'étude des mythes ayant trait au rôle traditionnel de la femme dans la société. Chaque projet demande d'interagir avec au moins une classe à l'extérieur de la ville ou du pays de l'enseignant.

La mise en œuvre du programme a permis de s'apercevoir que malgré l'enthousiasme des enseignants face à l'introduction en classe d'une pédagogie innovatrice, aucune mesure incitative ne les motivait à le faire. Le projet en collaboration ne faisait pas officiellement partie du programme et ne comportait aucune évaluation. Par conséquent, de nombreux projets ont été élaborés et mis en œuvre en tant qu'activités parascolaires en dehors des heures normales de cours. On en déduit que, pour que les élèves et les enseignants bénéficient de l'utilisation des TIC en classe, il faut un engagement plus important sur le plan des politiques afin de garantir l'intégration complète de la technologie dans les systèmes d'éducation par une intégration adéquate au programme de cours, par exemple, ou du perfectionnement professionnel connexe pour les enseignants.

*Sources* : personnel de la Banque mondiale, données du programme World Links, 2004.

sciences et des sciences sociales (Riel, 1996). Les enseignants ont également bénéficié de la communication électronique, qui leur permet de tisser de nouvelles relations de travail avec des éducateurs du monde entier et d'apprendre entre eux.

### *Les défis et les risques*

Comme il a été mentionné précédemment, malgré toutes les données corroborant l'impact positif des ordinateurs et d'Internet sur l'apprentissage des élèves, certaines études ne montrent pas d'effet significatif ni même d'effet négatif. Lors de la comparaison des résultats sur les effets de l'enseignement sur ordinateur, il faut tenir compte de certaines contraintes présentes dans ces études. La première contrainte réside dans la grande variété des structures d'enseignement sur ordinateur examinées dans l'étude ainsi que dans la multiplicité des matières et le niveau des élèves; la deuxième contrainte est la grande variation de la durée de mise en œuvre de l'enseignement; et la troisième est la difficulté technique inhérente à la mesure des compétences que ces études tentent d'évaluer, notamment la motivation, les attitudes des élèves, l'apprentissage auto-dirigé et le travail d'équipe (Sinko et Lehtinen, 1999).

Plusieurs raisons ont été apportées pour justifier les effets limités et même négatifs sur l'apprentissage des élèves : a) la transition vers l'enseignement assisté par ordinateur est perturbatrice; b) il faut attendre assez longtemps avant d'obtenir un changement réel et des résultats durables et l'évaluation ne couvre pas toujours le laps de temps requis; c) les programmes assistés par ordinateur n'ont pas été mis en œuvre de façon adéquate ou tel que prévu (les période de mise en œuvre sont trop courtes, les programmes n'ont pas été intégrés au programme d'études, les enseignants ne connaissent pas bien le programme, etc.); et d) l'enseignement assisté par ordinateur peut avoir absorbé toutes les ressources de l'école ou remplacé les activités éducatives qui auraient eu lieu autrement (Angrist et Lavy, 2002; Honey, 2001; Van Dusen et Worthen, 1995).

Une étude effectuée dans deux écoles secondaires de la Silicon Valley en Californie présente un exemple extrême : les nouvelles technologies ont été mises à la disposition des enseignants et des élèves et l'utilisation des ordinateurs pour l'enseignement était fortement encouragée. Toutefois, selon l'étude, l'utilisation en classe des ordinateurs et d'Internet n'a produit aucun effet clair ou significatif sur l'apprentissage des élèves (Cuban, 2001). De surcroît, l'étude a donné certains résultats inattendus : moins que cinq pour cent des élèves des écoles secondaires ont eu une expérience intense « de forte technologie » en classe et seul un petit pourcentage des enseignants a utilisé les nouvelles technologies dans le but d'accélérer les pratiques d'enseignement dans le cadre de projets et l'enseignement orienté sur l'élève.

### **Conclusion : les options en vue d'un changement**

Le simple accès aux ordinateurs et à Internet dans la classe ne garantit pas l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement et de

l'apprentissage des élèves. Il est difficile d'apporter des changements en matière d'enseignement et d'apprentissage ou d'organisation et de gestion scolaires en raison de la complexité du système scolaire – sur les plans social, culturel et politique. Pour qu'un changement puisse se produire, il faut une réforme complète de l'ensemble du contexte scolaire (Cuban, 2001). Certaines recommandations à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques et des intervenants désirant maximiser le potentiel et l'impact de l'utilisation des ordinateurs et d'Internet dans les classes sont résumées ci-dessous (Cuban, 2001 ; Earle, 2001 ; Hepp et al., 2004 ; Honey, 2001).

### *Conception et planification du programme*

- Comprendre l'expertise des enseignants et leurs perspectives en matière de travail en classe et faire participer les enseignants aux délibérations en ce qui a trait à la conception, l'installation et la mise en œuvre de plans technologiques.
- Faire participer les directeurs, les parents et la communauté à la conception du programme en utilisant des processus démocratiques et en leur offrant un accès aux ressources en TIC.
- Commencer par un programme pilote de moindre envergure et élargir le programme selon l'expérience (élaboration d'un projet étape par étape).
- Intégrer l'expérience acquise grâce à d'autres programmes.
- Privilégier une formation et un perfectionnement professionnel des enseignants soutenus et intensifs.
- Inclure des évaluations – de préférence par un organisme externe – dans les évaluations initiales de la conception du programme afin d'améliorer la transparence du programme ; s'assurer que les dirigeants d'écoles et les enseignants reçoivent l'information sur les impacts du programme.

### *Organisation*

- Les TIC ne devraient pas être un projet autonome mais devraient plutôt faire partie intégrante du système d'éducation existant ; elles devraient représenter un instrument de changement et reposer sur des objectifs éducatifs solides. En conséquence, planifier des changements fondamentaux en ce qui a trait à l'organisation des écoles secondaires, au temps alloué et à la préparation des enseignants.
- Diminuer les contraintes structurelles qui limitent les choix des enseignants dans les écoles secondaires et mettre en place un horaire plus souple avec de longues périodes de temps sans interruption permettant une planification conjointe, un échange entre les départements et une attention soutenue envers différentes formes d'apprentissage.

### *Dimension technique*

- Les fabricants de matériel, les entreprises de logiciels et les entreprises de télécommunications doivent concevoir des logiciels et de l'équipement en fonction des enseignants et des élèves.
- Ces fournisseurs doivent améliorer la fiabilité des appareils afin de limiter les défauts de leurs marchandises, augmenter le support technique offert aux enseignants et faire l'essai des logiciels auprès des consommateurs avant de les vendre aux administrateurs de districts et d'États.
- Les infrastructures en matière de support technique et de perfectionnement professionnel doivent être repensées afin de répondre aux incitations organisationnelles et aux contraintes du lieu de travail auxquelles les enseignants doivent faire face.

Que l'utilisation des TIC vise à élargir l'accès à l'enseignement secondaire ou à en améliorer la qualité et la pertinence, le programme doit être rentable et viables sur le plan financier. À l'étape de la planification, il est important de bien évaluer les prévisions des coûts fixes et des coûts variables ainsi que les options en matière de financement. Les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire font face à des défis sérieux en ce qui concerne la disponibilité en matière d'infrastructure de support, de connectivité et de matériel et de logiciels appropriés. En fonction de leurs besoins particuliers en matière d'enseignement et de la disponibilité des infrastructures, les pays peuvent vouloir examiner les nouvelles technologies disponibles : l'énergie solaire, les solutions sans fil, la radio numérique par satellite, etc. La décision clé devrait être prise en fonction de l'objectif éducatif pour lequel les TIC seront utilisées et cette décision devrait mener au bon choix quant aux technologies et aux modalités d'utilisation (Haddad et Draxler, 2002).

## **Notes**

1. En 2000, plus de 90 pour cent des élèves provenant de quatorze pays à l'étude – la Belgique (Flandre), le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la France, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, la République de Corée, le Mexique, la Norvège, le Portugal, la Suède et la Suisse – étaient inscrits dans des écoles secondaires au niveau du deuxième cycle et avaient à leur disposition des applications standard comme le traitement de texte, les tableurs et les programmes graphiques. En 2001, la majorité des écoles de ces pays avait accès à Internet, à l'exception du Mexique, qui est un pays à revenu intermédiaire.

2. Les programmes sur ordinateur choisis dans l'étude consistaient notamment en de l'enseignement assisté par ordinateur, de l'enseignement renforcé par ordinateur, de la simulation par ordinateur en enseignement, des exercices, des classes dirigées par ordinateur et de l'expérimentation assistée par ordinateur (ExAO).

---

---

## 7

# Le financement de l'enseignement secondaire

Dans ce chapitre, nous explorerons les possibilités d'amélioration du financement de l'enseignement secondaire et chercherons à aborder certaines des questions et tensions mentionnées dans les chapitres précédents. L'extrait anecdotique repris dans l'encadré 7.1 sert d'humble rappel que les questions de réforme de l'enseignement secondaire ne sont pas purement, ni même essentiellement, techniques. Ce chapitre porte sur les caractéristiques de l'enseignement secondaire qui rendent son financement très différent de celui de l'enseignement primaire ou supérieur. L'accent est davantage mis (par rapport à ce qui se fait d'ordinaire) sur le financement en tant que tel, c'est-à-dire, davantage sur la façon dont les fonds circulent entre les intervenants dans le domaine de l'enseignement secondaire et sur les stimulants qui en résultent, plutôt que sur l'ampleur du financement nécessaire. Nous y faisons des suggestions quant à la manière dont les pays pourraient équilibrer leur approche du financement entre la quantité de fonds et leur utilisation efficace. Nous nous efforçons de mettre en évidence des domaines du financement qui n'ont pas été abordés dans les études antérieures, déjà nombreuses, de grande qualité et largement diffusées. En bref, ce chapitre vise à ajouter de la valeur aux connaissances acquises et offre quelques suggestions de techniques novatrices d'exploitation et de prise de décision.

Ce chapitre ne renferme pas de calcul des montants susceptibles d'être nécessaires en vue du développement mondial ou régional de l'enseignement secondaire. La raison en est qu'il n'existe aucun consensus sur une balise comme il en existe en matière d'enseignement primaire avec un taux de réussite de 100 pour cent. Il faut donc fixer des objectifs nationaux au cas par cas. De plus, le sous-secteur de l'enseignement secondaire est extrêmement hétérogène sur le plan de ses options du côté de « l'offre ». Binder (2004) donne un bon point de départ en quantifiant le coût total, tandis que Mingat (2004) fait un certain nombre de calculs pour les pays de l'Afrique de l'Ouest. Dans ce chapitre, nous présentons un résumé et une analyse des estimations.

Ce chapitre ne renferme pas non plus de recommandations concernant les rendements financiers de divers modèles d'enseignement secondaire; ces questions doivent être résolues au cas par cas. Il ne recommande pas non plus de ratios techniques, de modèles de prestation ni de paramètres

### Encadré 7.1 Extrait d'un débat tenu le 9 juillet 1999 à la Chambre des communes de Grande-Bretagne

*M. Blunkett (secrétaire d'État à l'Éducation et à l'Emploi) : on m'interrompt, mais pour une fois, je ne mordrai pas à l'hameçon. Avez-vous oublié l'âge d'or où il n'existait aucun programme de base en vue de la formation des enseignants, aucune nouvelle donne pour les écoles, aucun des investissements que nous faisons aujourd'hui dans la transformation du milieu scolaire ni aucune grille d'apprentissage ?*

*J'ai appris avec intérêt aujourd'hui qu'à l'école primaire Saint-Joseph, on se plaignait du mode d'allocation des ressources de la grille d'apprentissage. Je croyais que nous étions censés nous en remettre à la diversité de l'administration locale pour régler la question de l'allocation avec les écoles. Je croyais qu'on nous reprochait notre centralisation trop poussée et l'administration de tout le système depuis les édifices du Sanctuaire, et voilà qu'on nous dit qu'il faudrait laisser aux écoles et aux conseils de comté le soin de tout diriger. Et pourtant, pour n'importe quel programme que nous ne dirigeons pas depuis les édifices du Sanctuaire, on nous reproche ce qui se produit à l'échelle locale, dont la faute incombe au conseil de comté.*

*Il y a une autre énigme : chaque fois que nous avons une méthode de financement préétablie, nous essayons des critiques, comme c'est le cas aujourd'hui à propos de l'école Saint-Joseph, et lorsque nous n'avons pas de méthode de financement préétablie, nous essayons des critiques à l'effet que le financement est trop spécifique. Que veut l'Opposition ? Veut-elle une méthode de financement préétablie ou veut-elle que les fonds soient attribués spécifiquement aux écoles ? Veut-elle que ce soit l'autorité locale ou le ministère de l'Environnement, du Transport et des Régions qui détermine ce financement ? Veut-elle une heure d'alphabétisme et une heure de notions de calcul ou préférerait-elle laisser deux enfants sur cinq se morfondre sans éducation décente comme c'était le cas auparavant ?*

*Julian Lewis (New Forest, East) : J'ai une suggestion positive à faire et je voudrais savoir si le secrétaire d'État y souscrit. Étant donné que, comme il l'exprime fort à-propos, le problème essentiel est que, au moment où les enfants passent à l'école secondaire lorsqu'ils ont onze ans, les niveaux insuffisants d'alphabétisation et de calcul élémentaire ont déjà causé beaucoup de dommages, reconnaît-il qu'il serait dans l'intérêt de tous de publier des tables nationales indiquant les résultats des tests passés à sept ans, de sorte qu'on pourrait savoir quelles écoles réussissent et lesquelles échouent ? Ne serait-il pas utile également que ces tables renferment un registre indiquant le montant d'argent dépensé par élève et la taille moyenne des classes dans chaque école ? Nous ne devrions pas alors débattre de ces questions dans l'abstrait ; nous disposerions de données solides et les gens sauraient ce qui a fonctionné et ce qui n'a rien donné.*

*(suite)*

### Encadré 7.1 (suite)

*M. Blunkett*: Je pensais qu'on nous reprochait de consacrer trop de temps et d'argent à des mesures non directement liées à l'enseignement en classe. On nous reproche de recueillir trop de données, d'exiger trop des écoles et des enseignants et de leur donner trop de formulaires à remplir, de sorte qu'il y a trop d'information qui sort des édifices du Sanctuaire. Ces critiques nous ont tellement fait mal que j'ai demandé au Sous-secrétaire, l'honorable député de Norwich, South (M. Clarke), de consacrer une bonne partie de son temps à démêler ce processus et de s'assurer que nous ne soumettions pas les écoles à de nouvelles exigences. Les conservateurs ont diffusé 80 documents lorsqu'ils ont établi le programme de cours national, nombre que nous avons ramené à un document.

Nous mettons tout en œuvre pour répondre aux besoins des enseignants et des écoles. Cela me blesse de voir que, quoi que nous fassions, nous ne parvenons pas à redresser la situation.

*Source*: <http://www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm199899/cmhansrd/vo990707/debtext/90707-44.htm> (consulté le 27 février 2005).

idéaux pour assurer une gestion financière efficace d'un système d'enseignement secondaire en raison de la grande hétérogénéité, entre les pays et à l'intérieur de ceux-ci, quant à la manière de concevoir, définir et offrir l'enseignement secondaire.

L'analyse débute par un résumé de l'ampleur fiscale du développement de l'enseignement secondaire. Suit un inventaire de la base de connaissances actuelle: nous proposons un simple modèle de classification des façons d'aborder le problème du financement de l'enseignement secondaire, ainsi qu'un résumé des suggestions contenues dans les travaux de recherche quant aux nœuds essentiels de ce modèle de classification. Le chapitre se poursuit par une analyse assez détaillée de thèmes précis pour lesquels les travaux existants ne donnent guère de recommandations opérationnelles, afin d'élaborer des suggestions de lignes directrices de fonctionnement et de prise de décision. Le chapitre se termine par un examen de la manière d'appliquer différents instruments financiers à l'élargissement de l'accès, à l'amélioration de la qualité ou à ces deux objectifs. Ce dernier point est important puisque ces instruments seront sans doute utiles à plusieurs égards et à des fins différentes.

Ce chapitre tire explicitement profit de l'analyse des caractéristiques propres à l'enseignement secondaire proposée au chapitre 1, caractéristiques qui influent sur une série d'options optimales en vue du financement de ce niveau d'éducation.

## L'ampleur fiscale des tendances dans le développement de l'enseignement secondaire

L'élaboration d'estimations précises du coût fiscal du développement de l'enseignement secondaire représente une tâche énorme qui déborde nettement du cadre du présent rapport. Dans le cadre du contexte de politiques habilitant de l'Initiative de mise en œuvre accélérée du Programme Éducation pour tous (Initiative fast-track de l'EPT), la Banque mondiale a investi énormément dans l'élaboration d'estimations du coût de l'enseignement primaire universel et de l'écart financier qui en résulte. Mais l'investissement nécessaire pour calculer avec le moindre de précision le coût du développement de l'enseignement secondaire serait beaucoup plus élevé que dans le cas de l'enseignement primaire et les résultats ne seraient jamais concluants en raison du nombre beaucoup plus élevé d'options de politiques. La communauté mondiale n'a pas encore atteint le même sentiment d'urgence et de légitimité concernant l'enseignement secondaire qu'elle ne l'a fait pour l'enseignement primaire dans le contexte habilitant de l'Initiative fast-track de l'EPT, et l'investissement dans un exercice concluant d'établissement des coûts n'a jamais été mis à l'ordre du jour des forums internationaux en matière d'éducation. Néanmoins, plusieurs analystes se sont efforcés d'élaborer des estimations préliminaires. La présente section présente ces estimations et explique pourquoi elles pourraient être plus importantes qu'on ne le pense généralement.

Il semble exister une perception commune que la pression créée par les inscriptions au secondaire pose un problème qu'on peut reporter à plus tard. Il est vrai que cette pression augmentera sans doute avec le temps, mais elle existe déjà. Si l'on s'en tient aux moyennes des groupes de revenus, les inscriptions au secondaire progressent déjà plus rapidement qu'au primaire, même dans les régions les plus pauvres (au plus bas revenu) au monde. Le tableau 7.1 illustre les tendances pendant un choix de périodes (1998–2001) pour des regroupements clés de pays et pour les grands pays à faible revenu pour lesquels il était possible de compiler des données considérées comme raisonnablement fiables<sup>1</sup>. Les taux de croissance des inscriptions au secondaire en Afrique subsaharienne sont semblables à ceux des pays à faible revenu en général : 6,4 pour cent pour l'enseignement secondaire et 3,8 pour cent pour le primaire entre 1998 et 2001. En bref, dans l'ensemble, les inscriptions au secondaire augmentent déjà de 50 à 100 pour cent plus rapidement qu'au primaire, quoique à une échelle plus restreinte.

On ne peut ignorer l'impact actuel et futur de l'écart entre les taux de croissance. Un simple analyse suffira à illustrer ce point. Si les inscriptions au secondaire sont actuellement deux fois moins nombreuses qu'au primaire (ce qui correspond à peu près à la moyenne des pays en développement et même à la moyenne des pays à faible revenu), et si les coûts unitaires (les

**Tableau 7.1 Taux de croissance des inscriptions au primaire et au secondaire, choix de pays et de périodes**  
(en pour cent)

<i>Pays</i>	<i>Primaire</i>			<i>Secondaire</i>		
	1998– 2001	1992– 2001	1970– 1990	1998– 2001	1992– 2001	1970– 1990
Bangla Desh	0,1	0,1	3,4	5,1	5,1	3,0
Éthiopie	11,3	15,1	6,9	17,0	9,8	9,6
Kenya	2,4	0,2	6,3	4,7	4,7	8,4
Népal	4,5	2,3	10,3	9,8	7,4	5,5
Myanmar	0,2	-2,7	2,7	4,4	5,6	2,5
Vietnam	-3,1	-0,1	1,1	5,6	5,6	–
Moyenne réduite de 10 pour cent pour tous les pays à faible revenu	3,9	3,6	5,0	7,3	6,4	7,9
Moyenne réduite de 10 pour cent pour tous les pays à revenu intermédiaire	-0,4	-0,4	1,6	2,6	4,5	4,5
Moyenne réduite de 10 pour cent pour tous les pays à haut revenu	-0,5	-0,6	1,0	2,5	3,8	3,2

*Source* : Calculs des auteurs fondés sur des données d'EdStats.

*Note* : –, non disponible.

coûts par élève) au niveau secondaire sont deux fois plus élevés qu'au niveau primaire (encore une fois, une approximation en chiffres ronds raisonnables), le fait que le taux de croissance de l'enseignement primaire dans tous les pays à faible revenu ne soit que de 3,9 pour cent, alors que ce taux est de 7,3 pour cent au secondaire, signifie que le coût unitaire moyen de l'enseignement primaire et secondaire pris ensemble augmentera d'environ 0,5 pour cent par année, juste en raison de l'évolution de la composition des inscriptions. Le vrai problème, dès lors, ne réside pas seulement dans le coût absolu de la satisfaction d'une demande qui semble croître assez rapidement. L'augmentation de la demande étant beaucoup plus rapide dans le cas de l'enseignement secondaire que dans celui de l'enseignement primaire, la composition des inscriptions évolue beaucoup et finira par imposer une forte pression sur la moyenne pondérée des coûts unitaires. Il est bon de signaler que cette préoccupation ne résulte pas uniquement des pressions liées au succès de l'Initiative fast-track du Programme EPT. Ces pressions peuvent

aggraver le problème, mais les données du tableau 7.1 indiquent clairement qu'il s'agit d'une tendance permanente exogène et qu'elle réagit autant à la pression démographique qu'à celle liée aux changements dans la transition de l'école primaire à l'école secondaire.

Vu ces tendances, il importe de poursuivre l'analyse de l'implication sur le plan des coûts. Binder (2004) explore les coûts pour tous les pays en développement. En ayant recours à l'approche des coûts unitaires et en se bornant à l'examen d'une seule des estimations qu'elle présente, on peut conclure que, pour atteindre un taux d'inscriptions net au secondaire de 90 pour cent d'ici 2001, les pays à faible revenu devront dépenser 3,4 pour cent de plus de leur PIB pour l'enseignement secondaire (Binder, 2004, p. 30, tableau 9). À l'heure actuelle, les pays à faible revenu dépensent environ 3,3 pour cent de leur PIB pour l'ensemble de l'éducation. Donc, selon ces scénarios, l'enseignement secondaire universel supposerait de doubler le total des dépenses en enseignement en portion du PIB d'ici 2015 uniquement pour couvrir son développement. Sur la base d'un exercice plus détaillé mais ne couvrant qu'un nombre restreint de pays africains à faible revenu, Mingat (2004) calcule que, si le taux de réussite au primaire atteint 100 pour cent d'ici 2015, si le passage du primaire au premier cycle du secondaire atteint lui aussi 100 pour cent et si le taux de passage au deuxième cycle du secondaire reste fixe, les dépenses totales en enseignement secondaire atteindront 4,7 pour cent du PIB (Mingat, 2004, p. 16, tableau 8)<sup>2</sup>. Si les pays repris dans la simulation engagent, pour l'enseignement secondaire, des dépenses correspondant à la moyenne de 1,1 pour cent du PIB propre aux pays à faible revenu, les dépenses additionnelles nécessaires atteindront environ 3,6 pour cent du PIB, ce qui n'est pas loin du chiffre calculé par Binder. Une autre manière d'aborder la question, en se servant de l'analyse de Mingat, consiste à noter que le financement du développement de l'enseignement secondaire supposerait d'utiliser quelque 43 pour cent des revenus de l'État pour les consacrer à l'éducation, ce qui revient à peu près à doubler les dépenses actuelles, un objectif manifestement inatteignable.

Le fait que les deux auteurs présentent une vaste gamme d'estimations illustre bien les problèmes liés à l'établissement de prévisions fermes à l'aide de ce genre d'analyses, surtout en ce qui a trait à l'enseignement secondaire. Même en évitant les estimations les plus extrêmes, Binder obtient des dépenses supplémentaires variant entre 2,9 et 4,2 pour cent du PIB pour les pays à faible revenu. Dans la même veine, si le taux de passage de l'école primaire à l'école secondaire restait aussi bas qu'il est actuellement, selon l'étude de Mingat, les dépenses totales en enseignement secondaire pourraient être aussi basses que deux pour cent du PIB<sup>3</sup>. Cela supposerait un coût supplémentaire (par rapport au coût actuel) de seulement un pour cent du PIB – mais cela supposerait toujours de doubler les dépenses consacrées à l'enseignement secondaire en portion du PIB. Dans l'absolu, ces chiffres

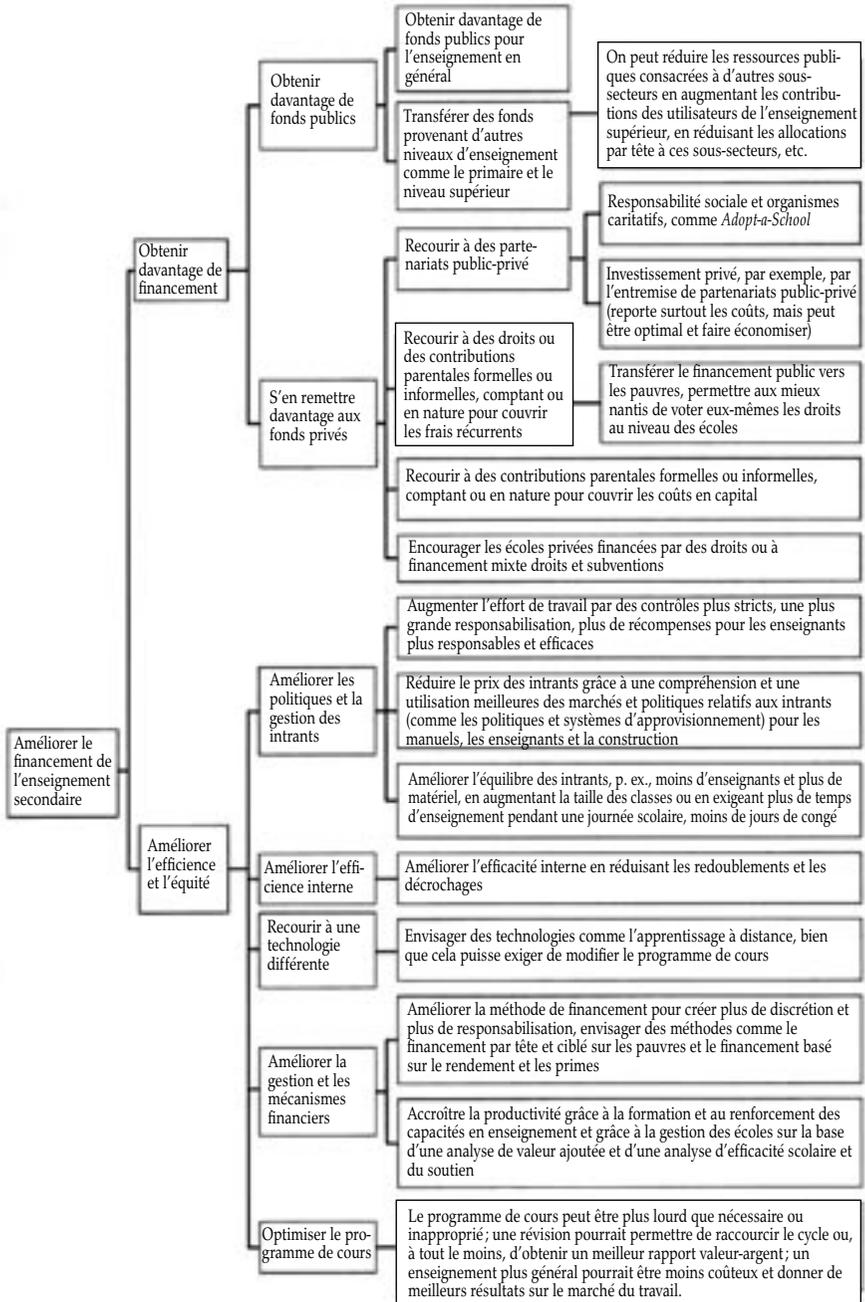
indiquent que, pour les dix pays auxquels s'est intéressé Mingat uniquement, il faudrait consacrer trois milliards de dollars par année environ à l'enseignement secondaire. Selon une évaluation raisonnable des ressources disponibles, on disposerait d'environ, 0,5 milliard de dollars (en dollars de 2001), ce qui laisse un déficit de financement, pour ces dix pays seulement, de 2,5 milliards de dollars par année. Même en adoptant des hypothèses plutôt favorables concernant la réduction des coûts unitaires (atteindre un taux de passage au cycle inférieur du secondaire de 100 pour cent sans modifier le taux de passage au cycle supérieur), le déficit de financement de l'enseignement secondaire excéderait le déficit de financement projeté pour l'enseignement primaire (Mingat, 2004, p. 21). Les options permettant d'autres économies des deniers publics devraient presque certainement comprendre le recours au financement privé ou communautaire et la réduction des coûts unitaires du premier cycle de l'enseignement secondaire pour les rapprocher de ceux de l'enseignement primaire.

Comme nous l'avons signalé plus haut, les pressions résultant du développement de l'enseignement secondaire existent déjà et elles semblent exogènes aux politiques de l'Initiative fast-track du Programme EPT puisque les tendances sont antérieures à ces politiques. Ces tendances mettent déjà de la pression sur les coûts unitaires de l'ensemble du système d'éducation de base. Par conséquent, avec ou sans Initiative fast-track du Programme EPT, il aurait fort probablement fallu améliorer les mécanismes de financement de l'enseignement secondaire et il faut le faire aujourd'hui et non après que l'Initiative fast-track du Programme EPT commence à avoir un effet d'entraînement sur les inscriptions au secondaire.

### *Les approches en vue d'améliorer le financement de l'enseignement secondaire*

Les approches fondamentales en vue d'améliorer le financement de l'enseignement secondaire sont bien connues. Par exemple, l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) de l'UNESCO a effectué une évaluation en profondeur du financement du développement de l'enseignement secondaire (Lewin et Caillods, 2001). Au fil des décennies, les organismes internationaux ont publié diverses études sur le financement de l'enseignement dans les pays en développement (par exemple, Bray, 1996; Patrinos et Ariasingam, 1997; Psacharopoulos et Woodhall, 1984; Psacharopoulos, Tan et Jimenez, 1986). Sans doute certaines de ces études sont-elles chronologiquement démodées, mais, pour l'essentiel, leurs recommandations demeurent tout aussi valables aujourd'hui que lorsqu'elles ont été publiées. À des fins d'inventaire, la meilleure référence se trouve dans l'étude de Lewin et Caillods (2001), une étude à la fois récente et complète.

**Figure 7.1 Avenues de prise de décision concernant le financement de l'enseignement secondaire**



Source: adapté de Tsang (1996).

**Tableau 7.2 Options de financement des écoles secondaires**

			<p><i>Caractéristiques, pour et contre et questions connexes</i></p>
<p><i>Obtenir avantage de fonds publics</i></p>	<p><i>Approches</i></p>	<p>Obtenir davantage de fonds publics pour l'enseignement en général.</p> <p>Obtenir d'avantage de fonds publics pour l'enseignement secondaire par la réaffectation de fonds au sein des dépenses consacrées à l'enseignement.</p>	<p>Le fait d'augmenter à 5 à 6 pour cent environ du PIB le financement de l'enseignement pourrait créer plus de marge pour les dépenses en enseignement secondaire. Si le financement est déjà égal ou supérieur à ce niveau, il pourrait être inutile de réclamer d'autres augmentations. La capacité à augmenter le financement peut être limitée par la taille de l'assiette fiscale. Si l'accès à l'enseignement primaire est très bas ou si les lobbies universitaires sont très puissants, il sera difficile de s'assurer que les augmentations des dépenses globales iront à l'enseignement secondaire.</p> <p>Généralement, les pays dont les taux d'inscription au secondaire sont bas allouent une très faible part des ressources au secteur secondaire. Il y a cependant des exceptions et il faut examiner la question au cas par cas, mais le véritable problème réside souvent dans le coût unitaire de l'enseignement secondaire ou dans les dépenses totales et non dans la répartition de l'ensemble des ressources entre les secteurs.</p>
<p><i>Obtenir avantage de financement</i></p>	<p><i>Obtenir avantage de fonds privés</i></p>	<p>Recourir à des partenariats public-privé (définis ici comme excluant les écoles privées financées par des droits).</p> <p>Responsabilité sociale des entreprises et organismes caritatifs, ou intérêt envers une main-d'œuvre bien formée.</p> <p>Partenariats public-privé officiels.</p>	<p>Non abordé en détail dans Lewin et Caillods (2001). À la limite, pourrait être utile jusqu'à un certain point. On ne se pose pas souvent la question de savoir si les ministères accepteraient d'abandonner un certain contrôle en contrepartie.</p> <p>Non abordé en détail dans Lewin et Caillods (2001). Resterait une technique assez expérimentale limitée aux pays développés ou à revenu intermédiaire. Seraient sans doute surtout utiles dans les pays à revenu intermédiaire avec des marchés financiers et des secteurs officiels bien développés; pourraient valoir la peine qu'on s'y attarde dans ces cas-là.</p> <p>Pourrait avoir des effets néfastes sur l'accès et l'équité sans nécessairement augmenter beaucoup la responsabilisation. Il faut bien étudier cette question si l'on veut éviter divers dangers. Le texte renferme un liste de contrôle détaillée des questions à envisager dans l'établissement de la structure des droits ou contributions.</p>

	<p>Recourir à des contributions parentales formelles ou informelles, comptant ou en nature pour couvrir les coûts en capital; si les contributions sont formelles, elles peuvent prendre la forme de partenariats public-privé.</p> <p>Encourager les écoles privées financées par des droits ou à financement mixte droits et subventions</p>	<p>Solution réalisable et déjà tentée avec un certain succès mais peut être plus difficile au niveau secondaire qu'au primaire parce que la « communauté » n'est pas aussi clairement définie dans le cas du secondaire. Il pourrait être plus logique de s'en remettre aux efforts communautaires si les communautés sont plus faciles à cerner, mais il se peut que ce soit dans les régions plus pauvres. Cette méthode pourrait donc être perçue comme une sorte d'imposition régressive.</p> <p>Si elle n'est pas convenablement planifiée ou analysée, cette solution peut encourager un financement socialement inefficace. Il faut envisager le coût total du financement et non simplement le coût pour l'État. Les écoles privées pour les enfants pauvres ou de la tranche inférieure de la classe moyenne peuvent représenter une utilisation efficace des fonds totaux (secteurs public et privé), mais ce n'est pas vrai dans tous les cas.</p>
<p>Améliorer l'efficacité et l'équité</p>	<p>Augmenter l'effort de travail par des contrôles plus stricts, une plus grande responsabilisation, plus de récompenses à des enseignants plus responsables et efficaces, éliminer les enseignants « fantômes », etc.</p> <p>Réduire le prix des intrants grâce à une compréhension et une utilisation meilleures des marchés et politiques relatifs aux intrants (comme les politiques et systèmes d'approvisionnement, les relations de travail) pour les manuels, les enseignants et la construction.</p>	<p>Souvent, les vérifications démontrent l'existence d'un absentéisme important, d'enseignants sur la liste de paie qui ne sont pas à l'école, d'écoles inexistantes, d'un effort de travail nettement insuffisant, etc. En éliminant ces problèmes, on peut parfois réaliser des économies entre 5 et 20 pour cent, mais ce n'est pas facile.</p> <p>Il arrive que les prix des intrants, surtout les salaires des enseignants, mais aussi le prix des manuels et de la construction des écoles, soient plus élevés que nécessaire pour le recrutement ou l'approvisionnement en intrants de qualité. On a investi plus d'efforts au primaire qu'au secondaire pour réduire le coût des enseignants. Quand on pouvait obtenir <i>exactement</i> les mêmes intrants (ou les rendre équivalents, par exemple, en assurant de la formation en cours d'emploi) à un prix moindre si l'on pouvait améliorer la structure des approvisionnements, de la gestion et du marché, l'argument justifiant la réforme était évident. Cela s'applique sans doute moins aux enseignants qu'aux autres intrants car il n'est pas facile d'observer la qualité des enseignants et il peut y avoir des problèmes de sélection hostile.</p>
<p>Améliorer les politiques et la gestion des intrants</p>		

(suite à la page suivante)

Tableau 7.2 (suite)

	<i>Approches</i>	<i>Caractéristiques, pour et contre et questions connexes</i>
<i>Améliorer l'efficacité et l'équité</i>	Améliorer l'équilibre des intrants, p. ex., moins d'enseignants et plus de matériel, en augmentant la taille des classes ou en exigeant plus de temps d'enseignement pendant une journée scolaire et en donnant moins de jours de congé	Difficile à généraliser parce que l'équilibre des intrants dépend énormément des options de programmes. Mais si le ratio des coûts afférents aux salaires et aux autres intrants s'écarte de plus de dix points environ des 75 pour cent, sans doute l'équilibre n'est-il pas optimal. On peut envisager d'augmenter la prestation de services à l'aide du nombre d'enseignants en place si la charge en heures de cours est légère, si les politiques relatives aux congés sont bien gérées, etc. Un nombre excessif de congés pour poursuivre des études peut avoir un impact direct sur l'apprentissage, ainsi que sur les coûts. Les études sur la taille des classes et les ratios d'élèves par enseignant sont bien connues et tout semble indiquer que, s'ils sont bien gérés, même les ratios assez élevés n'ont pas d'impact très négatif sur l'apprentissage (ou encore, leur impact négatif est extrêmement limité par rapport aux économies). L'existence de très petites écoles est souvent à l'origine des manques d'efficacité. Il faut envisager le regroupement d'écoles tout en veillant à ne pas diminuer le soutien de la collectivité. Il faut tâcher de savoir si les élèves des petites écoles obtiennent des résultats supérieurs ou inférieurs à ceux des élèves des grandes écoles dans un pays donné. Si les petites écoles obtiennent de meilleurs résultats, le regroupement semble une solution moins attrayante.
	Améliorer l'efficacité interne en réduisant les redoublements et les décrochages grâce à des normes et à des politiques avec ou sans interventions précises en ce qui a trait à la qualité.	Un certain effet positif sur l'accès si les élèves qui redoublent prennent de la place ; un certain impact sur les coûts par finissant si l'on peut réduire les redoublements. Souvent, le décrochage est causé par un trop grand nombre de redoublements.
<i>Améliorer les politiques et la gestion des intrants</i>	Meilleure utilisation de technologies comme l'apprentissage à distance (cela peut exiger de modifier le programme de cours)	Les études signalent un certain succès avec le recours aux technologies de l'apprentissage à distance, mais ce succès est inégal. Souvent les technologies de rechange n'ont pas l'appui de groupes de pression. Les coûts de lancement sont élevés et il faut du talent en organisation pour mettre les systèmes en place. Néanmoins, dans certains cas, cette option a bien fonctionné et elle mérite qu'on l'envisage.



Il existe plusieurs options, et combinaisons d'options et d'avenues, pour améliorer le financement de l'enseignement secondaire – tellement d'options en fait que l'image peut paraître confuse. Pour organiser la réflexion des responsables de l'élaboration des politiques sur toutes ces options et avenues, il est utile d'établir un modèle de classification. La figure 7.1 propose des approches envisageables. On peut se servir de ce modèle pour résumer et analyser les options proposées par Lewin et Caillods (2001) en plus d'autres travaux (voir le tableau 7.2).

L'analyse qui suit reprend certains nœuds clés dans le modèle de classification et présente des critères permettant de décider quelles stratégies pourraient être les plus prometteuses dans des cas particuliers. Étant donné la pléthore d'études existantes, l'analyse vise à y ajouter de la valeur en ce concentrant sur quelques aspects qui n'ont pas été souvent abordés.

### *De simples balises pour déterminer le bien-fondé de l'investissement dans l'enseignement secondaire*

Dans le modèle de classification présenté au tableau 7.2, un nœud analytique important consiste à savoir s'il faut chercher à obtenir plus de fonds pour l'éducation en général, et pour le niveau secondaire par rapport aux autres niveaux, ou s'il faut se concentrer sur une plus grande efficacité. Les critères à appliquer pour prendre cette décision seraient a) savoir si l'enseignement et l'enseignement secondaire en particulier ont de la crédibilité comme postes de dépenses efficaces auprès des autorités financières, des membres du cabinet et des autres décideurs de haut niveau; et b) savoir si le secteur de l'éducation et le sous-secteur de l'enseignement secondaire effectuent des dépenses raisonnables par rapport à certains points de repère défendables.

*Justifier le besoin de ressources additionnelles pour l'ensemble du secteur de l'éducation.* Si les pouvoirs centraux (le ministre des Finances, la fonction publique) ont l'impression que le secteur de l'éducation manque d'efficacité dans l'utilisation des ressources, les arguments relatifs aux avantages intrinsèques de l'enseignement secondaire (sur le plan des impacts sociaux et économiques, par exemple) ne seront pas bien reçus. Dans le cas de l'enseignement primaire, la pression internationale peut contribuer à susciter une réaction positive de la part des ministres des Finances. En ce qui a trait à l'enseignement secondaire, les responsables de l'élaboration des politiques ne peuvent dépendre de ce seul soutien pour défendre leur demande d'augmentation du budget. La plupart des ministres des Finances conviennent du fait que l'éducation peut représenter un investissement important mais ils considèrent souvent les autorités scolaires comme de piètres gestionnaires des investissements. Il incombe aux responsables de l'élaboration des politiques en matière d'éducation de prouver le bien-fondé de demandes de budgets additionnels pour développer l'enseignement secondaire et en améliorer la qualité.

Une analyse comparative pourrait contribuer à évaluer les paramètres d'efficacité du secteur de l'éducation et aider les autorités à comprendre si le secteur est, en général, efficace ou inefficace. Il faudrait pour cela effectuer de simples comparaisons entre pays des ratios d'inscriptions, des ratios de réussite, du niveau d'apprentissage des élèves (sur la base d'une évaluation nationale, le cas échéant) et des dépenses en éducation en proportion du PIB ou du budget gouvernemental. On pourrait également effectuer d'autres analyses plus poussées. Si, selon les résultats obtenus, l'efficacité des dépenses en éducation, et en enseignement secondaire en particulier, semble relativement bonne par rapport à d'autres pays, les responsables de l'élaboration des politiques pourraient, dans le cadre de leur stratégie, élaborer des arguments et des documents de marketing pour présenter des demandes de budgets supplémentaires et modifier les attitudes et les impressions. Si, par contre, l'efficacité des dépenses en éducation et en enseignement secondaire semble douteuse, il est très vraisemblable que le ministre des Finances et le cabinet auront déjà été mis au courant de la situation, soit par des analyses demandées au sein du gouvernement, soit par des rapports d'organisations internationales. Dans ces circonstances, les techniques de marketing et de persuasion en vue de soutenir la demande de budgets additionnels, ou les tentatives de dissimuler les insuffisances, auront peu de chance de recueillir le soutien nécessaire. Les responsables de l'élaboration des politiques devront plutôt concentrer leur attention sur la détermination des sources des insuffisances et la formulation de plans pour les atténuer ou les éliminer.

*Justifier le besoin de dépenses additionnelles pour l'enseignement secondaire.* Autre aspect important à envisager : objectivement, les ressources utilisées par le sous-secteur de l'enseignement secondaire sont-elles maigres dans l'absolu ; c'est-à-dire, sans se soucier explicitement d'efficacité mais avec une certaine perception du « besoin » par rapport à un modèle de référence. Il y a deux façons de le faire : à l'aide de simples balises internationales des dépenses elles-mêmes, balises indiquant la perception du « besoin », ou à l'aide de comparaisons des balises des dépenses et des inscriptions, la balise des inscriptions indiquant alors la perception du « besoin ».

Une simple comparaison des ratios de dépenses en éducation en proportion du PIB ou par niveau peut se révéler utile. Lewin et Caillods (2001) parlent abondamment de cette méthode. Il importe de signaler que les niveaux de dépenses pour l'enseignement secondaire en proportion du budget consacré à l'éducation ne varient pas énormément d'un pays à l'autre. Le niveau médian des dépenses consacrées à l'enseignement secondaire à la fin des années 1990 en proportion des dépenses totales en éducation pour 72 pays disposant des données nécessaires était de 32 pour cent, mais six pays seulement se trouvaient sous les deux tiers de ce niveau médian. En réalité, la part des dépenses médianes dans le quartile correspondant aux inscriptions les plus faibles au secondaire était de 30 pour cent et celle du

quartile correspondant aux inscriptions les plus nombreuses était de 34 pour cent – aucun de ces deux chiffres ne s'écarte énormément de la médiane de tous les pays. À l'aide de ces critères, on ne peut isoler que quelques pays où la part de l'enseignement secondaire dans les dépenses totales consacrées à l'éducation étaient limitées. Les inscriptions sont rares dans ces pays et leur part des dépenses consacrées à l'enseignement secondaire est remarquablement petite. Comme les pays qui font partie de cette catégorie sont rares, cette approche risque d'être peu utile pour la plupart des pays, mais il ne faut pas l'écarter pour autant. En général, le faible degré de priorité donné à l'enseignement secondaire dans l'ensemble des dépenses consacrées à l'éducation ne semble pas poser problème.

Une autre question est de savoir s'il faudrait consacrer davantage de fonds privés dans des sous-secteurs comme l'enseignement supérieur ou professionnel, ce qui dépend de considérations liées à l'équité, à l'efficacité et à l'économie politique. Si l'enseignement supérieur a des taux de rendement privé élevés, mais des taux de rendement social moins élevés que d'autres niveaux d'enseignement, comme le secondaire, et qu'il bénéficie principalement aux riches, la logique économique inciterait à la redistribution des fonds vers les niveaux inférieurs. Mais la réalité de l'économie politique est telle que cette redistribution peut se révéler difficile vu le pouvoir politique (autant le « pouvoir de la rue » que les relations politiques) des étudiants universitaires et de leurs parents. Les ministères qui tentent de redistribuer les fonds de l'enseignement supérieur vers l'enseignement secondaire doivent mener une analyse de marché, une consultation et des relations publiques appropriées.

*Modèle international de comparaison relatif au « besoin » et aux tendances dans les inscriptions et l'enseignement plutôt qu'aux dépenses en tant que telles.* Dans un pays où la pyramide des inscriptions est « trop étroite » au niveau secondaire par rapport aux niveaux primaire ou supérieur (en se servant de points de comparaison pertinents parmi les pays), on peut comparer les balises des dépenses aux balises des inscriptions pour mesurer très simplement les mérites relatifs d'une augmentation des dépenses au secondaire ou déterminer les contraintes financières imposées au développement de l'enseignement secondaire. Il s'agit là d'une approche plus fructueuse, quoique plus compliquée, du modèle de comparaison. À l'aide d'une analyse entre pays de la réaction normale ou standard de l'enseignement secondaire à l'effet de « pression » de l'enseignement primaire ou « d'aspiration » de l'enseignement supérieur, on peut isoler les pays qui se démarquent de la norme – les pays où les inscriptions au secondaire semblent trop peu nombreuses. Les données présentées au tableau 7.3 indiquent les grandes tendances pour des regroupements de la douzaine d'économies au développement le plus rapide ou le plus lent pendant des périodes choisies.

**Tableau 7.3 Taux brut moyen des inscriptions selon le taux ultérieur de croissance économique**

	<i>Primaire</i>	<i>Secondaire</i>	<i>Supérieur</i>
TBS en 1970 dans les économies à la croissance la moins rapide entre 1970 et 2000	53	11	1,3
TBS en 1980 dans les économies à la croissance la moins rapide entre 1980 et 2000	72	19	3,4
TBS en 1970 dans les économies à la croissance la plus rapide entre 1970 et 2000	92	34	4,3
TBS en 1980 dans les économies à la croissance la plus rapide entre 1980 et 2000	100	46	7,1

*Source:* Calculs des auteurs à l'aide des EdStats.

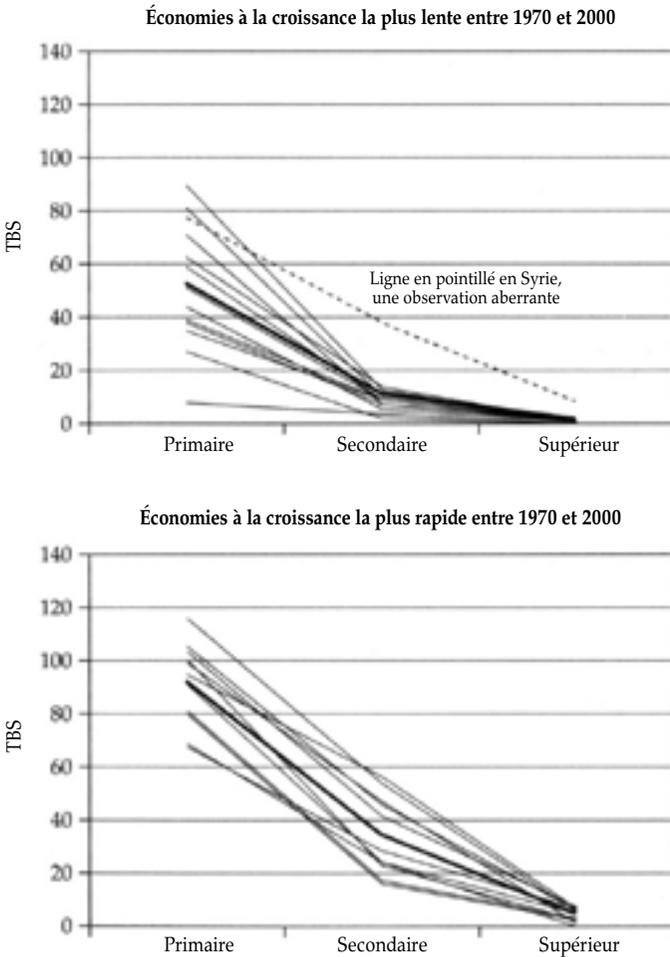
*Note:* TBS, taux brut de scolarisation. Les écarts entre les pays sont significatifs sur le plan statistique au niveau de 5 pour cent au moins.

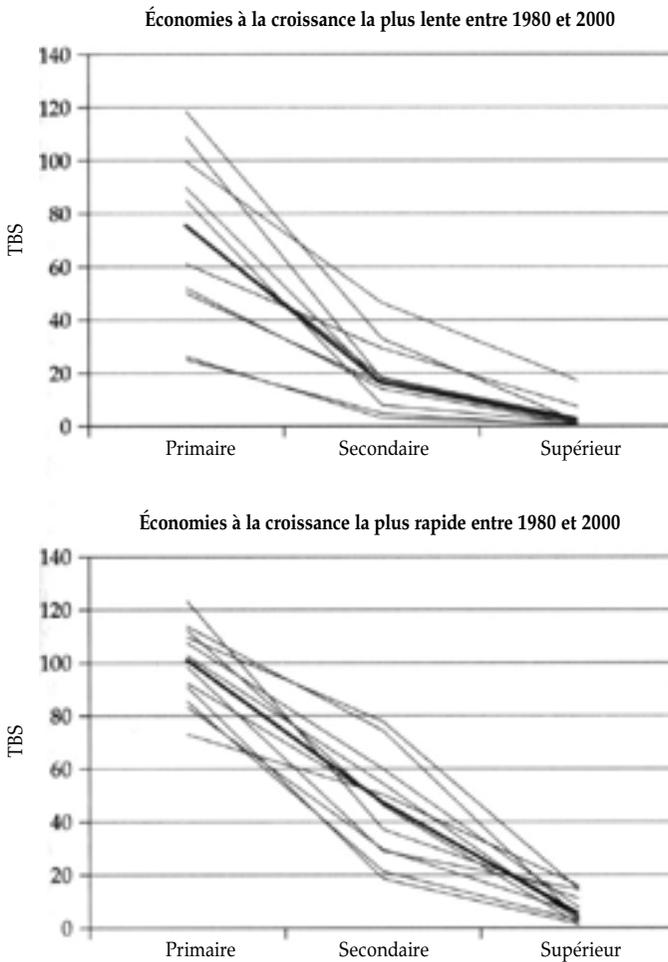
Même s'il semble bien que le développement de l'enseignement soit lié à la croissance économique, il n'y a là aucun lien de cause à effet. Les modèles des inscriptions ne servent que de moyen de comparaison. S'il faut avoir recours à des modèles de comparaison, il semble logique de le faire selon les modèles associés à une croissance économique rapide.

Les ratios implicites présentés dans le tableau 7.3 peuvent servir de ligne directrice grossière pour évaluer si les programmes de développement sont conformes à l'expérience vécue sur le plan international. Par exemple, dans les économies qui ont connu une forte croissance entre 1980 et 2000, le TBS au secondaire au début de la période était d'environ 46 pour cent du TBS au primaire, et les TBS au cycle supérieur était d'environ 15 pour cent du TBS au secondaire, alors que, dans les économies à croissance lente, ces proportions étaient de 26 et 18 pour cent respectivement. Cela donne à penser que, proportionnellement, les économies en croissance rapide mettaient plus l'accent sur les inscriptions au secondaire qu'au cycle supérieur pour soutenir leur croissance. Deux points méritent qu'on s'y attarde : a) les économies en croissance rapide accordaient une attention absolue plus grande à l'enseignement primaire et b) dans les économies qui connaissaient le moins de succès, le développement de l'enseignement supérieur avait tendance à être relativement plus rapide que dans les économies à croissance rapide et que dans tous les autres sous-secteurs de l'éducation de ces pays.

La figure 7.2 présente la même information et donne une illustration des tendances fondamentales et de la répartition ou des écarts. Dans cette figure, les pyramides habituelles des inscriptions ont été couchées sur le côté et on a représenté le total des inscriptions plutôt que les inscriptions par sexe. L'axe horizontal présente les niveaux du système scolaire et l'axe vertical, les TBS. La ligne représentant le pays médian pour chacun des niveaux apparaît en gras. En général, les pays à croissance rapide se caractérisaient non seulement par différentes tendances centrales, mais aussi par des écarts

**Figure 7.2 Taux bruts de scolarisation dans les pays présentant les taux de croissance les plus lents et les plus rapides de leur PIB par habitant, 1970–2000 et 1980–2000**





*Source:* Calculs des auteurs.

*Note:* PIB, produit intérieur brut; TBS, taux brut de scolarisation. Dans chacun des graphiques, la ligne en gras relie les points médians.

beaucoup moindres entre les pays. La figure montre clairement que les pays qui ont connu une forte croissance entre 1970 et 2000 avaient déjà des systèmes d'enseignement assez bien équilibrés en 1970; les lignes reliant les points médians sont presque droites. En fait, dans les pays qui ont connu une forte croissance entre 1980 et 2000, le système scolaire présentait un équilibre presque parfait puisque les lignes médianes sont presque parfaitement droites. Certains graphiques présentent ce que de Ferranti et coll. (2003) ont appelé une forme en losange (bien que leur analyse porte sur les

pyramides de la scolarisation de la main-d'œuvre plutôt que sur les pyramides des inscriptions). Les lignes médianes correspondant aux pays à faible croissance présentent une cassure, ce qui indique des inscriptions au secondaire trop faibles par rapport aux niveaux primaire et supérieur. Les inscriptions au primaire y sont également faibles, ce qui donne à penser que la cassure est due à des inscriptions trop nombreuses à l'enseignement supérieur plutôt qu'au niveau primaire. Enfin, ces graphiques illustrent de forts écarts par rapport à la médiane pour les inscriptions au primaire, alors que tous les pays à croissance rapide se trouvaient plus près de la scolarisation universelle au primaire, quoique certains n'y sont pas parvenus avant 1980.

*L'analyse de la demande sociale.* Une autre approche utile de la comparaison des résultats consiste à analyser les éléments d'impulsion et d'attraction qui créent de la pression sur les inscriptions à l'enseignement secondaire à mesure que les chiffres progressent aux niveaux primaire et supérieur. Dans une certaine mesure, on peut évaluer l'incidence de ces éléments, qui semblent présenter une certaine inertie démographique ou sociale, de façon indépendante des modèles de croissance économique. Le tableau 7.4 présente les modèles observés. Par exemple, lorsqu'un pays a un TBS au primaire de 50 pour cent, le TBS correspondant au secondaire dix ans plus tard a tendance à se fixer à 25 pour cent. Le tableau indique la variation du TBS à chacun des niveaux (secondaire et supérieur) à la suite d'une variation de dix points du TBS au niveau précédent. Un pays qui passe d'un TBS au primaire de 70 à 80 pour cent, par exemple, connaîtra généralement une progression de neuf points de son TBS au secondaire. Et un pays qui passe d'un TBS au secondaire de 70 à 80 pour cent connaîtra une progression de sept points de son TBS au niveau supérieur. La tendance s'accélère : dix est supérieur à neuf, lui-même supérieur à sept. Plus le TPS d'un niveau est élevé, plus la progression du TBS du niveau immédiatement supérieur sera marquée. L'impact du TBS au primaire sur le TBS au secondaire semble être plus fort que celui du TBS au secondaire sur le TBS au niveau supérieur<sup>4</sup>.

Bien que cela n'apparaisse pas dans le tableau, les tendances diffèrent également selon l'emplacement géographique. Ainsi, la relation entre le TBS au niveau supérieur et le TBS au secondaire est moins marquée dans les pays de l'ex-Union soviétique de l'Asie centrale que la tendance médiane ne le laisse supposer (cette observation ne se vérifie pas pour l'Europe de l'est). Par conséquent, même si les pays qui connaissent un TBS au secondaire de 100 pour cent environ ont tendance à avoir un TBS au niveau supérieur de 47 pour cent, si l'on a recours à une moyenne mondiale, à la fin des années 1990, le Tadjikistan, le Kazakhstan et la République kirghize avaient des TBS au niveau supérieur de 14, 28 et 35 pour cent respectivement, selon les données des EdStats. Au début des années 1990, les TBS au secondaire correspondants étaient de 77, 84 et 88 pour cent.

**Tableau 7.4 Tendances stylisées de réaction des taux bruts de scolarisation à une hausse au niveau d'enseignement immédiatement inférieur, au bout de dix ans**

	TBS au primaire ou au secondaire	TBS correspondant au secondaire ou au cycle supérieur après dix ans	Variation dans le TPS au secondaire ou au cycle supérieur en réponse à un écart de dix points de pourcentage dans le TBS au primaire ou au secondaire
Impact du primaire sur le secondaire	50	25	7
	75	45	9
	100	69	10
Impact du secondaire sur le niveau supérieur	50	17	5
	75	30	6
	100	47	7

*Source:* Calculs des auteurs à partir d'une régression médiane du logarithme du taux brut de scolarisation (TBS) à un niveau sur du logarithme du TBS au niveau inférieur après dix ans, à l'aide de données des EdStats.

*Note:* La première colonne indique un niveau hypothétique de TBS au primaire ou au secondaire ; la deuxième colonne indique le TBS médian au niveau immédiatement supérieur dix ans plus tard ; et la troisième indique la variation dans le TBS au niveau immédiatement supérieur autour du niveau hypothétique de la première colonne.

*L'analyse économique:* En plus des points de comparaison de la demande sociale et du repère économique stylisé, comme ceux que nous venons d'analyser, il faut intégrer d'autres points de comparaison économiques plus détaillés dans le processus d'élaboration des politiques. Ainsi, il faut analyser l'information sur le manque relatif de main-d'œuvre aux divers niveaux d'éducation ; si le manque semble relativement ou très important au niveau secondaire, il paraît plus urgent d'investir dans l'enseignement secondaire et de le développer. Le lecteur trouvera une approche de l'analyse de la demande relative ailleurs dans ce rapport ainsi que chez de Ferranti et coll. (2003). À des fins d'illustration, selon ces analyses, la demande relative de travailleurs munis d'une scolarisation au niveau supérieur a augmenté en Amérique latine, tandis qu'il n'apparaît pas clairement que cela a été le cas pour les travailleurs ayant une scolarisation secondaire. Le besoin qui se fait sentir est une approche généralement équilibrée du développement du système scolaire sur le modèle des économies en croissance rapide donné à la figure 7.2. Des analyses portant sur d'autres pays, en dehors de l'Amérique latine, sont présentées sous « La demande de travailleurs plus instruits » au chapitre 2 du présent rapport. Les approches de la demande relative doivent

être assorties d'une évaluation des coûts de production des différents niveaux de scolarisation.

Une façon à la fois simple et traditionnelle de tenir compte des avantages pour le marché du travail et des coûts de production de l'éducation consiste à se servir des taux de rendement de l'éducation par niveau (Voir, dans Psacharopoulos et Patrinos, 2002, un exemple récent des taux de rendement dans un grand nombre de pays). Dans ces analyses, généralement, les taux de rendement de l'enseignement secondaire sont plus bas que dans le cas du primaire, mais cet indicateur demeure supérieur aux points de comparaison raisonnables de la rentabilité de l'investissement (par exemple, un taux de rendement social de 13 pour cent pour l'enseignement secondaire et un taux de 17 pour cent dans le cas de l'enseignement primaire en Amérique latine et des taux de 18 et 25 pour cent en Afrique subsaharienne). Ces rendements variant énormément au fil du temps, ils ne doivent pas être considérés comme fixes. Point plus important encore, il faut effectuer des analyses de rendement pour un pays en particulier et le faire fréquemment; les résultats stylisés portant sur de nombreux pays ne devraient pas servir de guide pour les mesures à prendre dans un pays donné et il est dangereux de se fier à de vieilles analyses, même pour un pays en particulier, étant donné que la situation du marché du travail réagit à la croissance antérieure de l'offre. L'interprétation et l'utilisation des taux de rendement de l'éducation donnent lieu à de nombreux débats (voir Psacharopoulos, 1996), mais si l'on fait un usage judicieux de cette analyse et si l'information produite correspond pour l'essentiel à celle d'autres analyses comme l'analyse de la pénurie relative et la pression de la demande sociale, il se peut que la nécessité de développer l'enseignement secondaire commence à s'imposer.

Il peut être utile de regrouper les diverses analyses avec des tendances de coûts pour comprendre à quel point une augmentation rapide des inscriptions au secondaire peut se justifier dans des cas particuliers. Mais surtout, les analyses peuvent permettre de comprendre si ce développement est limité par les coûts unitaires au niveau de l'enseignement secondaire ou par une combinaison de coûts unitaires élevés et d'une croissance déséquilibrée à d'autres niveaux (primaire ou supérieur), qui entraîne des dépenses trop élevées à ces niveaux.

Les tableaux 7.5 et 7.6 mettent en évidence des normes de dépenses utiles lorsqu'on les compare aux normes d'inscriptions. Les données illustrent des tendances des dépenses caractéristiques de la fin des années 1990. On a retenu quinze pays en développement en raison de leur croissance économique rapide ou lente et de leur réussite sur le plan d'une progression remarquable des inscriptions à l'enseignement secondaire à la fin des années 1990 ou, au contraire, de leur incapacité à susciter cette progression<sup>5</sup>.

Les tableaux indiquent que les économies à croissance rapide et les pays qui sont parvenus à augmenter les inscriptions au secondaire avaient des

**Tableau 7.5 Dépenses par élève ou étudiant en proportion du PIB par habitant par groupe de pays, fin des années 1990 (en pour cent)**

	Niveau primaire	Niveau secondaire	Niveau supérieur
Économies à croissance rapide	11	18	55
Économies à croissance lente	13	24	265

*Source:* Calculs des auteurs à l'aide des données d'EdStats.

*Note:* Les chiffres sont basés sur une moyenne des données des années 1998, 1999 et 2000. L'échantillon est constitué de quinze pays en développement (en se servant d'un seuil du revenu par habitant de 1 000 \$).

**Tableau 7.6 Tendances caractéristiques des coûts par élève ou étudiant par niveau d'études, croissance économique et tendance de croissance du système d'éducation**

	Croissance du système d'éducation			
	Croissance économique		Pays	
	Économies à croissance rapide	Économies à croissance lente	parvenant à augmenter les inscriptions au secondaire	Pays ne parvenant pas à augmenter les inscriptions au secondaire
Dépenses par élève du secondaire en ratio des dépenses par élève au primaire	1,4	2,2	1,4	2,6
Dépenses par étudiant du niveau supérieur en ratio des dépenses par élève au secondaire	3,0	11,0	3,2	9,3

*Source:* Calculs des auteurs à l'aide des données d'EdStats.

*Note:* Les chiffres sont basés sur une moyenne des données des années 1998, 1999 et 2000. L'échantillon est constitué de quinze pays en développement (en se servant d'un seuil du revenu par habitant de 1 000 \$).

dépenses par élève ou étudiant beaucoup mieux équilibrées. Dans les économies à croissance rapide, les dépenses par élève du secondaire ne dépassaient les dépenses par élève du primaire que de 40 pour cent environ; dans les économies à croissance lente, l'écart était de 120 pour cent. Les dépenses par étudiant du niveau supérieur étaient trois fois plus élevées que celles consacrées aux élèves du secondaire dans les économies à croissance rapide,

et onze fois plus élevées dans les économies à croissance lente. En général, l'équilibre dans les économies développées est encore meilleur. Les chiffres absolus présentés au tableau 7.5 indiquent clairement que l'écart entre les tendances est attribuable à des divergences aux niveaux plus élevés que le primaire. Autrement dit, ce sont les dépenses consacrées aux élèves du secondaire et aux étudiants du niveau supérieur qui sont mal équilibrées et trop élevées dans les économies à croissance lente. Par contre, les chiffres relatifs présentés au tableau 7.6 indiquent clairement que les systèmes d'éducation et les économies à croissance lente présentaient un déséquilibre des dépenses beaucoup plus prononcé que celui des économies à croissance rapide. Les coûts par élève du secondaire étaient très élevés par rapport aux coûts par élève du primaire, ce qui signifie que le financement était peu efficace, et les dépenses par étudiant du niveau supérieur étaient elles aussi très élevées. Dans ce cas, il y a moins de fonds disponibles pour les élèves du secondaire même si les inscriptions au niveau supérieur sont équilibrées par rapport aux points de comparaison internationaux. L'encadré 7.2 démontre en quoi l'analyse peut contribuer aux décisions concernant le caractère adéquat des niveaux de financement et éclairer la relation entre le financement et des simples mesures d'efficacité comme le coût unitaire par élève en proportion du PIB par habitant.

### *Les options de financement privé ou communautaire*

Un autre nœud analytique essentiel consiste à savoir s'il faut avoir recours à davantage de financement privé ou communautaire pour l'enseignement secondaire. Nous analysons ci-après certaines options qui valent la peine qu'on s'y attarde; la question des droits de scolarité ou des contributions directes est abordée dans une section distincte.

1. *Le financement communautaire.* La clientèle de l'enseignement secondaire étant plus hétérogène que celle de l'enseignement primaire, les possibilités de financement communautaire ou privé reposant sur la solidarité communautaire, par exemple, dans le cas des contributions en nature, peuvent être plus rares. De surcroît, les retombées sociales de l'enseignement secondaire sont plus susceptibles d'être plus dispersées, à l'échelle d'une grande région, par exemple, que dans le cas de l'enseignement primaire. Les personnes qui ont un diplôme d'études secondaires peuvent être davantage portées à vendre leur main-d'œuvre sur un marché plus vaste (par le biais de l'immigration, par exemple) que ceux qui n'ont qu'un diplôme d'études primaires. Dans cette situation, il semble peu probable qu'on puisse compter sur un financement communautaire plus officiel, comme l'impôt local ou même le recours à des subventions globales de paliers de gouvernement plus élevés pour l'enseignement secondaire, ou que cela soit même socialement souhaitable. Il se peut tout simplement qu'il y ait davantage de profiteurs, ou de problèmes

### **Encadré 7.2 L'analyse de la répartition des dépenses en éducation : le cas du Lesotho**

Les TBS au primaire, au secondaire et au niveau supérieur du Lesotho sont respectivement de 113, 31 et 3. Si nous nous servons des conclusions de l'analyse décrite dans le texte principal, en supposant que le Lesotho suivait les tendances d'inscriptions médianes, le ratio d'inscriptions au secondaire devrait être d'environ 47 pour cent (environ 16 points de pourcentage) de plus qu'il ne l'est en réalité. Il se peut que le pays ait calculé des taux de rendement, ou ait évalué la demande du marché, et soit arrivé à la conclusion qu'il ne semblait pas approprié de développer l'enseignement secondaire. Il se peut aussi que cet accès limité à l'enseignement secondaire soit plutôt attribuable à des coûts unitaires élevés au secondaire et au niveau supérieur. La comparaison des dépenses avec les inscriptions au Lesotho, de même qu'avec les normes internationales parle d'elle-même. Le Lesotho se classe sans conteste dans la deuxième catégorie du tableau 7.5. Ce qui ne signifie pas qu'il s'agisse d'une économie à la croissance lente mais simplement que ses tendances des inscriptions et des coûts sont caractéristiques d'une croissance lente et d'un développement lent de l'enseignement secondaire ; en réalité, ses dépenses affichent un déséquilibre plus marqué encore que dans le modèle caractéristique d'une croissance lente. Les dépenses par élève du secondaire sont environ 2,5 fois plus élevées que les dépenses par élève du primaire et environ 15 fois moins élevées que les dépenses par étudiant du niveau supérieur. Comme on peut le constater à la lecture des données du tableau 7.4, les inscriptions au niveau supérieur ne sont pas excessivement élevées par rapport à celles des économies à croissance élevée il y a plus de dix ans. Les inscriptions au primaire semblent présenter des lacunes puisque le TBS au primaire est nettement supérieur à 100 pour cent. Enfin, le coût par élève du primaire représente un grand pourcentage du PIB par habitant, et le déséquilibre de la structure des coûts aux niveaux plus élevés vient amplifier ce problème. Tant dans les économies à croissance lente que dans les économies à croissance rapide, le coût par élève du primaire ne représente pas beaucoup plus que 10 pour cent du PIB par habitant, alors qu'au Lesotho, il semble être d'environ 30 pour cent. Les coûts augmentent ensuite au niveau de l'enseignement secondaire et du cycle supérieur ; dans ce dernier cas, ils représentent environ 900 pour cent du PIB par habitant.

Les conclusions que l'on peut tirer de ce type de comparaison sont qu'il est possible que le développement de l'enseignement secondaire au Lesotho soit entravé par des coûts unitaires excessifs dans l'ensemble, un déséquilibre dans la structure des coûts qui a pour conséquence des coûts encore plus élevés aux niveaux secondaire et supérieur et des inscriptions trop élevées au primaire, sans doute attribuables à des redoublements incontrôlés. Le développement de l'enseignement secondaire n'est pas limité par un taux d'inscriptions excessif mais bien par un coût excessif par étudiant au niveau supérieur.

Ce genre d'analyse n'a qu'une valeur indicative. Elle sert strictement d'exemple de la manière dont on pourrait utiliser les comparaisons dans un pays en particulier, et non d'analyse réelle de la situation du Lesotho.

*Source* : Analyse des auteurs.

d'action collective, associés au financement de l'enseignement secondaire au moyen de sources très locales dans un pays pauvre. Pour compliquer encore les choses, l'enseignement secondaire risque d'être plus coûteux, et les bâtiments seront sans doute de construction plus complexe, que ce n'est le cas pour l'enseignement primaire. Les problèmes d'action collective peuvent apparaître encore pires en comparaison avec le coût absolu du maintien d'écoles secondaires. Pour toutes ces raisons, les droits de scolarité (ou les contributions assimilables à des droits), les subventions du gouvernement central ou une combinaison des deux sont plus susceptibles de générer les ressources nécessaires que des contributions entièrement volontaires ou en nature ou des impôts à une échelle locale relativement restreinte (si les districts fiscaux sont petits par rapport au marché du travail des finissants des écoles secondaires).

2. *Le recours aux entreprises privées locales pour soutenir l'enseignement*, motivé par la responsabilité sociale des entreprises ou le besoin d'une main-d'œuvre formée. La probabilité d'une association avec l'entreprise privée est plus forte dans le cas des écoles secondaires que dans celui des écoles primaires en raison de leur emplacement (plus souvent dans des régions caractérisée par une grande concentration et une grande échelle de l'activité économique plutôt que par sa dispersion dans des zones rurales) et pour des questions d'utilisation des finissants (une plus grande proportion de finissants des écoles secondaires se joignent directement à la main-d'œuvre). Le financement des écoles secondaires par l'entreprise privée peut être assuré par des organismes caritatifs traditionnels ou prendre la forme plus moderne d'un souci de la responsabilité sociale des entreprises, ou encore simplement résulter d'une préoccupation intéressée du secteur privé envers une main-d'œuvre bien formée<sup>6</sup>. Le choix de recourir au financement du secteur privé peut se traduire par le consentement aux écoles d'une beaucoup plus grande discrétion dans le type de finissants qu'elles produisent pour répondre aux besoins très localisés du secteur privé tout en leur donnant plus de bonnes raisons de faire preuve d'esprit d'entrepreneuriat dans leur collecte de fonds. Il peut aussi finir par donner aux entreprises l'occasion beaucoup plus formelle de définir leurs intérêts et de donner aux écoles une plus grande responsabilité à l'échelle locale et nationale.

Si les ministères de l'Éducation sont en général favorables au financement privé, ils manquent parfois de détermination à apporter les changements nécessaires aux politiques en matière de reddition de comptes et de gouvernance pour rendre possible ce financement. Il ne fait aucun doute que le financement privé aura tendance à favoriser une certaine forme de contrôle privé et une plus grande « fonctionnalisation » des écoles pour répondre aux besoins du secteur privé. Si les autorités ne sont pas prêtes à accepter ces changements et à mettre en place un cadre réglementaire approprié qui encourage non seulement la collaboration mais veille à son instauration

efficace et transparente, il se peut fort bien que l'on attende en vain les grandes contributions financières du secteur privé. Avant de consacrer du temps, de l'attention et du capital politique à la concrétisation de cette option, tout ministère de l'Éducation doit absolument faire l'auto-examen de sa volonté à apporter les changements de politiques nécessaires pour permettre cet apport de financement privé. Et il importe que cette analyse soit minutieuse et détaillée car il se peut que certaines objections à la fonctionnalisation des écoles pour répondre aux besoins des entreprises privées soient tout à fait valables (par exemple, la crainte que cette fonctionnalisation débouche sur une formation par trop pointue qui ne serait pas dans l'intérêt public), tandis que d'autres seraient ancrées dans des positions et émotions relativement superficielles plutôt que dans une analyse sérieuse (l'objection pourrait, par exemple, être que le secteur public devrait s'abstenir « d'aider » le secteur privé et que ce devrait plutôt être le contraire).

Il faut examiner avec soin le degré de formalisation de ce genre de relations avec le secteur privé. Les avantages de la formalisation sont la transparence, la précision des attentes mutuelles et la répétition des réussites. Il y a toutefois un coût à cela : la tentative de créer un encadrement réglementaire officiel tôt dans le processus risque de ralentir sa progression en raison de sa bureaucratisation ou encore de stimuler l'opposition. Un compromis logique pourrait être d'encourager les efforts informels et de n'en venir à officialiser le processus que lorsque les efforts commencent à porter fruits.

3. *Les partenariats public-privé.* Les options dans ce domaine vont de dispositions bien connues en vue d'accroître la prestation de l'enseignement par le privé selon divers mécanismes à des partenariats officiels plus novateurs entre les secteurs public et privé, par exemple, pour la construction d'écoles.

De nombreuses études ayant été consacrées à l'accroissement de la participation du secteur privé à l'enseignement, il n'est pas nécessaire de s'y attarder trop. Il convient toutefois d'en mentionner quelques faits saillants. On a souvent dit que la participation du secteur privé à l'enseignement réduit la pression fiscale et accroît l'efficacité de l'enseignement ; c'est-à-dire que les écoles privées proposent un enseignement plus ou mieux axé sur les connaissances que les écoles publiques, même lorsqu'on parvient à contrôler les pressions sociales et la libre sélection. En plus d'analyses portant sur les flux de trésorerie fiscaux et l'efficacité pédagogique, il faut tâcher d'évaluer si les divers types d'écoles privées proposés font un meilleur usage des fonds publics *et* privés que les écoles publiques. Autre point : savoir si le transfert de la charge vers le secteur privé accroît l'inégalité. Idéalement, on devrait davantage se demander si les politiques de participation du privé à l'enseignement augmentent l'inégalité des chances et des résultats que si la fourniture des intrants est inégale. Les preuves génériques sur le plan international, quoique rares, peuvent servir à justifier la décision de franchir les

premières étapes en vue de faire des analyses par la suite ou de créer une motivation à effectuer des analyses locales. Il importe de souligner que, même si les écoles privées affichent une plus grande efficacité dans l'utilisation de l'ensemble des fonds (publics et privés) et même si la stimulation de la participation du secteur privé n'accroît pas l'inégalité, ces écoles peuvent ne pas représenter une panacée fiscale malgré tout. Et cela parce que, en principe, l'efficacité des écoles privées peut impliquer qu'elles devraient bénéficier, dans une certaine mesure, de subventions publiques. Dans ce cas, les économies fiscales optimales ne seraient pas aussi élevées que dans le cas d'un simple, mais non idéal, partage de responsabilités avec le secteur privé (voir l'encadré 7.3).

Une stratégie qu'il vaut la peine d'envisager, mais uniquement pour les pays qui disposent d'un secteur financier privé relativement bien développé et placent le développement de l'enseignement secondaire assez haut dans leur liste de priorités, est la notion de partenariats public-privé pour la construction et l'entretien des écoles ou des services comme les technologies de l'information et des communications (TIC). On utilise souvent l'expression partenariat public-privé de manière peu rigoureuse pour désigner toute sorte de mécanismes selon lesquels les efforts du privé sont déployés en faveur de l'enseignement. Certains pays élaborent des partenariats public-privé beaucoup plus formels, comme il est indiqué en détail à l'annexe G.

### *Les droits de scolarité ou la récupération des coûts*

Le recours à des droits de scolarité ou à des frais directs représente une importante option analytique ou de politiques. Dans beaucoup de pays, l'enseignement secondaire, surtout le cycle supérieur du secondaire, n'est ni obligatoire ni gratuit pour des raisons de droit constitutionnel ou juridique ou encore de compromis politique. Il y a donc possibilité de réclamer des droits de scolarité. Tenant compte de l'hétérogénéité de la clientèle de l'enseignement secondaire et du fait que ce niveau scolaire est moins susceptible d'avoir une base communautaire et de compter sur des impôts très localisés ou des contributions en nature, on peut demander aux personnes de faire des contributions privées. Il n'est pas facile d'établir la structure d'un régime de droits approprié et cela soulève souvent des critiques (dont certaines sont justifiées). L'idée est de mettre en place, dans les endroits où il y a déjà des droits de scolarité, une structure de droits mieux adaptée (efficace et équitable) ou un régime de contributions qui assure une protection efficace aux pauvres, plutôt que d'imposer des droits ou des contributions lorsqu'il n'en existe pas. Voici pour suivre un certain nombre d'options envisageables.

Il existe de nombreuses études sur les droits et les contributions communautaires; on pense notamment à celles de Bentaouet Kattan et Burnett (2004), Bray (1996) et Penrose (1998). La plupart de ces études se concentrent

### **Encadré 7.3 L'élargissement de l'accès grâce au recours à la capacité du secteur privé: le cas de la République de Corée**

Dans les années 1970, la Corée était confrontée à une demande croissante d'enseignement secondaire due au développement rapide de l'enseignement primaire. Le gouvernement a réagi en éliminant les examens d'entrée au cycle inférieur de l'enseignement secondaire et en remplaçant par un système de tirage au sort dirigeant les élèves vers des écoles en fonction de leur lieu de résidence plutôt que de leurs résultats à un test et en tirant profit de la capacité du secteur privé grâce à des mécanismes de financement public. Sur le plan du financement, le gouvernement a instauré des subventions et des exemptions fiscales pour inciter les prestataires privés à utiliser pleinement leur capacité, à court terme, et, à moyen terme, à augmenter cette capacité à mesure que la demande croîtrait. Généralement, le montant des subventions est déterminé en fonction de l'écart entre le budget de chaque école et un budget standard pour une école publique présentant le même nombre et le même type d'inscriptions.

Les écoles privées ont réagi à ces mesures incitatives en augmentant rapidement leur capacité. Ce n'est qu'au début des années 1970, au moment de la réforme de la politique relative aux admissions, que le gouvernement a commencé à offrir une aide financière directe aux écoles secondaires privées. Les écoles privées du cycle inférieur du secondaire ont commencé à recevoir des subventions gouvernementales en 1971 et celles du cycle supérieur, en 1979. En 2000, la part des inscriptions au secteur privé atteignait 20 pour cent pour les écoles intermédiaires et 55 pour cent pour les écoles offrant le cycle supérieur du secondaire.

*Source*: compilation des auteurs.

sur les avantages et les inconvénients des droits ainsi que sur diverses formes de partage des coûts et de modes de financement communautaire. La plupart des auteurs en viennent à la conclusion que, en cas de mauvaise mise en application des systèmes de droits et de contributions communautaires (et, dans certains cas, même si la mise en application est bonne), ces systèmes peuvent être contraires aux objectifs en matière d'accès ou d'équité. Comme pour beaucoup d'enjeux de politiques publiques, on s'interroge davantage sur la façon dont les choses sont faites que sur ce que l'on fait. Les études ne renferment que très peu de suggestions concrètes sur la manière de bien appliquer un régime gratuit ou de modifier celui qui est en place de façon à maximiser les points positifs et réduire les points négatifs au minimum. Les

droits de scolarité et les autres formes de partage des coûts en enseignement secondaire peuvent constituer une option viable, à condition toutefois que l'on effectue une analyse du genre de celle qui est décrite au tableau 7.7. L'encadré 7.4 présente un résumé des questions liées aux droits de scolarité au niveau secondaire dans un certain nombre de pays.

### *Les méthodes de financement préétablies*

On recommande souvent le recours à la méthode de financement préétablie pour de nombreux niveaux d'enseignement. On trouvera dans ces pages un résumé des considérations pertinentes; pour de plus amples détails et une analyse, voir Ross et Levacic (1998) et Lang (2003). L'annexe H donne des exemples de pays qui utilisent la méthode de financement préétablie au niveau secondaire.

La plupart des systèmes d'éducation, même dans les pays développés, n'assurent pas le financement des écoles. On leur octroie plutôt des intrants sous forme d'affectations d'enseignants, de manuels et de matériels, etc. Par exemple, dans la plupart des districts scolaires des États-Unis, les écoles reçoivent un financement véritablement discrétionnaire correspondant à 10 à 20 pour cent de l'ensemble des ressources qu'elles utilisent; le reste leur est fourni sous forme d'intrants directs. Les méthodes de financement préétablies ont pour but de donner des fonds (et non des intrants) aux écoles pour les aider à se procurer des intrants et de calculer le financement selon des règles établies plutôt que sur la base de fonds spéciaux, traditionnels (par reconduction) ou négociés (en fonction du budget). Les méthodes de financement préétablies diffèrent des autres innovations axées sur le budget comme la méthode de budget base zéro ou fondé sur le rendement, en ce qu'elles ne reposent pas sur la notion d'un budget scolaire mais plutôt sur la notion d'un droit lié aux inscriptions, par exemple. En ce sens, les méthodes de financement préétablies sont compatibles avec un régime de financement fortement orienté sur les droits à l'éducation. Autre distinction: la méthode de financement préétablie peut prévoir un financement global, qui laisse aux écoles une grande discrétion quant à l'utilisation des fonds, ou des fonds affectés comportant des restrictions plus ou moins fortes quant à ce que les écoles peuvent acheter. Enfin, on peut avoir recours aux méthodes de financement préétablies pour financer les districts, pour permettre à ceux-ci de financer les écoles ou les deux. Dans certains cas, les fonds sont versés aux districts en vertu d'une méthode préétablie, mais les districts assurent ensuite la gestion directe de l'octroi d'intrants aux écoles selon un mode assez centralisateur et non fondé sur une méthode préétablie. Ces deux approches présentent des avantages, mais les plus évidents découlent plus probablement du financement direct des écoles. Si les districts bénéficient d'un mode de financement novateur ou d'une méthode préétablie mais que les fonds

### Tableau 7.7 Suggestions de critères d'analyse d'un régime de droits de scolarités ou de contributions

<p><i>Si la plupart des conditions suivantes s'appliquent, les droits et contributions sont plus susceptibles de favoriser l'atteinte des objectifs d'efficacité, de qualité et d'équité.</i></p>	<p><i>Si plusieurs des conditions suivantes s'appliquent, les contributions ou les droits sont susceptibles de gêner l'atteinte des objectifs d'efficacité, de qualité et d'équité. Si la plupart s'appliquent, les droits risquent de poser de graves problèmes.</i></p>
<p>Les paiements servent à améliorer la qualité dans des domaines marginaux (manuels, bibliothèque, enseignants supplémentaires, etc.)</p> <p>Les pauvres reçoivent suffisamment de fonds publics pour bénéficier d'un enseignement de base sans avoir à payer.</p> <p>C'est la qualité et non l'accès qui constitue le problème essentiel; la demande d'enseignement est déjà élevée (le TBS est au bon niveau, 100 pour cent ou plus).</p> <p>C'est la communauté qui décide du montant des paiements.</p> <p>Si la communauté est responsable de l'établissement des droits, ceux-ci doivent être approuvés par une majorité d'au moins 67 pour cent.</p> <p>On a envisagé et analysé d'autres formes de propriété financière communautaire locale comme des impôts de l'administration locale mais elles sont considérées comme moins réalisables, sur le plan administratif, que les paiements.</p> <p>Il existe des échelles mobiles ou des exemptions précises.</p> <p>La communauté ayant droit de vote est composée de tous les parents de l'école et non seulement de l'APE ou du conseil d'administration.</p> <p>Les fonds provenant des paiements demeurent au niveau de l'école.</p>	<p>Les paiements servent à la prestation de base.</p> <p>Les pauvres ne reçoivent pas suffisamment de fonds publics, de sorte qu'ils doivent en réalité effectuer des paiements.</p> <p>L'accès demeure un grand problème (le TBS est bien en dessous de 100 pour cent).</p> <p>Le montant des paiements est établi par une agence centrale ou des organismes privés, même par des organisations non gouvernementales, ou encore établis (ou indirectement influencés) par le directeur ou les enseignants.</p> <p>Si la communauté est responsable de l'établissement des droits, la majorité absolue suffit.</p> <p>On n'a tout simplement pas envisagé d'autres options ou on l'a fait, mais pas assez en profondeur pour en arriver à une opinion concluante quant à leur viabilité.</p> <p>Le montant des paiements est uniforme d'une communauté à l'autre et au sein des communautés.</p> <p>La communauté ayant droit de vote se limite à l'APE ou au conseil d'administration.</p> <p>Les paiements servent à alimenter la bureaucratie ou le régime fiscal.</p>

(suite à la page suivante.)

### Tableau 7.7 (suite)

<p><i>Si la plupart des conditions suivantes s'appliquent, les droits et contributions sont plus susceptibles de favoriser l'atteinte des objectifs d'efficacité, de qualité et d'équité.</i></p>	<p><i>Si plusieurs des conditions suivantes s'appliquent, les contributions ou les droits sont susceptibles de gêner l'atteinte des objectifs d'efficacité, de qualité et d'équité. Si la plupart s'appliquent, les droits risquent de poser de graves problèmes.</i></p>
<p>Les paiements ne sont pas perçus comme faisant partie du fonds des recettes fiscales du pays. Il n'y a donc pas remplacement du financement public par des paiements individuels (cette condition est distincte de la précédente).</p> <p>Il y aurait sans doute des paiements non officiels de toute façon; ils seraient aléatoires et même plus difficiles à réglementer que ne le seraient des paiements officiels autorisés mais réglementés.</p> <p>Le financement essentiel favorise les pauvres; les paiements sont davantage utilisés par la classe moyenne et les classes supérieures, ce qui assure un soutien de la classe moyenne aux écoles publiques et permet à ces dernières de faire concurrence aux écoles privées; d'un point de vue empirique, rares sont les pauvres qui effectuent des paiements.</p> <p>On ne peut empêcher les enfants de s'inscrire à l'école même si leurs parents n'ont pas versé leur paiement et cela, peu importe le niveau de revenu parental; il existe des processus d'exemption précis.</p> <p>Le régime de paiements est réglementé et la réglementation est véritablement appliquée; les parents qui font partie des APE ou des conseils d'administration reçoivent une formation poussée en finances scolaires dans le cadre du système global de décentralisation financière.</p> <p>La prestation de l'enseignement présente une forte orientation sur les droits à l'éducation en ce qui a trait à l'apprentissage comme tel, et la gestion des dépenses est efficace.</p>	<p>La production des paiements peut entraîner le retrait de fonds publics si les paiements sont perçus comme faisant partie du fonds des recettes fiscales du pays.</p> <p>Il est peu probable qu'il y aurait des paiements officiels de toute façon.</p> <p>Le financement essentiel ne favorise pas les pauvres ou en tout cas pas suffisamment. Les pauvres doivent donc évaluer eux-mêmes les paiements à effectuer pour combler le déficit de l'État.</p> <p>Les paiements servent à exclure certains enfants; il n'existe pas de processus d'exemption.</p> <p>Il n'y a pas de règlements ou, s'il y en a, ils ne sont pas appliqués.</p> <p>Il n'existe pas de droit à l'éducation comme tel; l'enseignement est inefficace; on ne considère pas que les enfants ont le droit d'apprendre (le droit opérationnel réside dans la scolarisation et non dans l'éducation); les parents peuvent se retrouver à payer pour la scolarisation dans des systèmes sans contrôle de qualité.</p> <p>On a davantage recours aux paiements pour les niveaux d'enseignement de base; cette règle s'applique moins aux niveaux d'enseignement supérieurs.</p> <p>Les paiements n'ont pas été examinés dans le contexte d'autres taxes et avantages fiscaux.</p>

<p><i>Si la plupart des conditions suivantes s'appliquent, les droits et contributions sont plus susceptibles de favoriser l'atteinte des objectifs d'efficacité, de qualité et d'équité.</i></p>	<p><i>Si plusieurs des conditions suivantes s'appliquent, les contributions ou les droits sont susceptibles de gêner l'atteinte des objectifs d'efficacité, de qualité et d'équité. Si la plupart s'appliquent, les droits risquent de poser de graves problèmes.</i></p> <p>On a moins recours aux paiements aux niveaux d'enseignement de base ; cette règle s'applique davantage aux niveaux secondaire et supérieur.</p> <p>Les paiements ont été examinés dans le contexte de questions plus vastes comme la politique fiscale et un traitement fiscal favorisant graduellement les pauvres.</p> <p>Les paiements sont explicitement utilisés dans une stratégie visant à aider le secteur public à faire concurrence au secteur privé.</p> <p>L'impact du régime des paiements a été évalué spécifiquement pour les familles et les orphelins touchés par le sida en tenant spécifiquement compte de considérations de sexes et d'éthnies.</p> <p>Les paiements pour l'éducation ont été analysés dans le contexte précis de la prestation de l'enseignement et non dans le cadre (économique) général des paiements ; c'est-à-dire que des intérêts pédagogiques ont validé l'approche.</p>
---	--

*Source* : compilation des auteurs

*Note* : TBS, taux brut de scolarisation ; APE, association parents-enseignants.

### **Encadré 7.4 Droits de scolarisation et contributions au secondaire : exemples venant de l'Afrique et du Chili**

Beaucoup de pays traitent les droits de scolarité différemment au secondaire et au primaire. Il arrive que l'enseignement secondaire ne soit pas obligatoire, auquel cas les droits sont moins susceptibles d'être perçus comme un impôt régressif. De plus, il peut arriver que la gratuité de l'enseignement secondaire ne fasse tout simplement pas l'objet d'engagements axés sur les droits ou de promesses politiques importants. Dans la plupart des pays, l'enseignement secondaire est dispensé dans des écoles privées, qui ne sont pas toujours autorisées à imposer des droits de scolarité.

Parmi les pays africains qui ont apporté des changements substantiels à leur régime de droits au niveau primaire (par ordre de changement de politiques, le Malawi, l'Ouganda, la Tanzanie et le Kenya), tous conservent des droits de scolarité au secondaire. En réalité, en dépit de la notion de gratuité de l'enseignement, certains types de droits demeurent fréquemment et ils ont tendance à s'imposer à nouveau, même au niveau primaire (Bentaouet Kattan et Burnett, 2004). Au niveau secondaire, le degré d'acceptation d'un enseignement éventuellement payant est beaucoup plus explicite et l'acceptation beaucoup plus répandue. Et s'il a fallu que le gouvernement augmente les fonds publics consacrés à l'enseignement primaire pour répondre à une hausse de la demande et à la baisse des fonds privés par l'entremise de droits de scolarité, le fait de rendre l'enseignement primaire gratuit peut avoir un effet d'entraînement qui rend l'enseignement secondaire encore plus coûteux pour les parents. Tout aussi efficace et équitable qu'il soit, ce processus n'en a pas moins compliqué les choses.

Le Malawi a été le premier pays (à tout le moins dans le regain d'intérêt récent envers l'enseignement gratuit) à rendre l'enseignement primaire gratuit en 1994. Ses écoles secondaires continuent d'imposer des droits d'inscription et des frais consacrés à un fonds renouvelable pour les manuels et d'autres intrants. L'Ouganda a instauré la gratuité de l'enseignement primaire en 1997. Certains types de droits persistent dans certaines écoles primaires publiques (les écoles urbaines peuvent imposer des droits et il y a des frais pour les fonds scolaires). Au secondaire, les droits sont à la fois permis et courants. Ils sont toutefois contrôlés et les augmentations dépassant un certain niveau doivent être approuvées par le ministère de l'Éducation. En 2001, la Tanzanie est devenu le troisième pays à annoncer la gratuité de l'enseignement primaire. Dans ce pays, l'enseignement secondaire est davantage considéré comme un bien économique que comme un droit fondamental ou un bien public, de sorte qu'il est permis de percevoir des droits. On s'efforce de maintenir un certain accès aux pauvres à l'aide de bourses et en se servant de critères liés au sexe ou à l'emplacement géographique. Enfin, en 2002, le Kenya a instauré la gratuité de l'enseignement primaire dans le secteur public. L'enseignement secondaire continue de reposer sur la perception de droits, généralement fixés au niveau de l'école par les responsables d'écoles ou les directeurs.

### Encadré 7.4 (suite)

Si, dans les pays africains, on a simplement conservé les droits au niveau secondaire lorsque l'enseignement primaire est devenu gratuit, au Chili, ce n'est qu'assez récemment que l'on a commencé à imposer systématiquement des droits pour l'enseignement secondaire public. En vertu de la méthode de financement préétablie en vigueur au Chili, les écoles privées peuvent être subventionnées si elles maintiennent leurs droits dans certains paramètres. À l'origine et aussi récemment qu'au début des années 1990, il était interdit même aux écoles privées de percevoir des droits si elles étaient subventionnées. Depuis le milieu des années 1990, l'imposition de droits est autorisée dans les écoles privées subventionnées et dans les écoles secondaires publiques. Le système chilien oblige les écoles à percevoir des droits pour exempter une certaine proportion de parents de payer des droits et à utiliser une partie de leurs revenus pour établir un système de transferts de subventions des parents qui paient des droits à ceux qui n'en paient pas. De plus, une partie du financement public est retirée des écoles qui imposent des droits, bien que le ratio soit inférieur à un contre un (sans quoi les écoles ne feraient pas leur propre effort pour percevoir des droits). Les écoles privées imposant des droits supérieurs à un certain niveau renoncent aux subventions publiques.

*Source* : compilation des auteurs avec l'aide de consultants, de fonctionnaires et d'analystes en poste dans les pays en question.

sont octroyés aux écoles d'une manière très centralisatrice ou traditionnelle, on perdra vraisemblablement une bonne partie des avantages de la méthode de financement préétablie.

Au moment de réfléchir aux avantages et inconvénients d'une méthode de financement préétablie, il est important de noter que certains avantages découlent de la méthode en elle-même alors que d'autres résultent du fait que les écoles reçoivent du financement plutôt que des intrants. Même si les écoles n'étaient pas financées en vertu d'une méthode préétablie, le simple fait qu'elles soient financées (sur une base budgétaire ou négociée, par exemple) plutôt que de recevoir des intrants leur permet d'acheter leurs propres intrants, ce qui peut améliorer la planification et économiser des coûts (lorsqu'il n'y a pas d'économies d'échelle). D'autres avantages résultent du financement global. Le nombre de variantes possibles est pratiquement infini. On peut appliquer une méthode de manière à offrir des intrants matériels, comme des manuels ou des enseignants, sur la base de ratios transparents, par opposition à des allocations spéciales ou par reconduction. On pourrait aussi appliquer cette méthode au financement réel, par opposition aux intrants matériels. De plus, même lorsqu'il repose sur une méthode

préétablie, le financement ne doit pas nécessairement être global. La méthode peut servir à transférer des fonds réels constituant des fonds affectés distincts. On peut aussi avoir recours à des combinaisons de méthodes, par exemple affecter des enseignants (selon une méthode préétablie ou d'une autre façon) tout en assurant le financement d'autres intrants liés ou non à la main-d'œuvre. On peut citer l'exemple de l'Irlande ou celui de l'Afrique du Sud, où les enseignants sont payés par le ministère de l'Éducation alors que d'autres coûts récurrents sont couverts par une subvention par capitation, c'est-à-dire, une simple méthode préétablie de financement par élève (voir Murray, Smith et Birthistle, 2003).

Enfin, il est possible en principe d'avoir des combinaisons de fourniture d'intrants directs tout en prévoyant du financement pour ces mêmes intrants ; cela revient à dire que les écoles sont desservies de telle manière que les intrants égalent la valeur qui serait prédite par une méthode préétablie. On peut, pour cela, offrir aux écoles des intrants comptabilisés dans un budget par l'entremise d'un système d'approvisionnement et de distribution permettant d'effectuer le suivi, en temps réel, de la valeur des intrants par rapport au budget. Cette méthode exigerait énormément d'aptitudes et de systèmes de comptabilité et de suivi budgétaire, et les choses peuvent encore se compliquer davantage si le système repose sur la demande plutôt que sur une méthode préétablie de financement. Dans la plupart des pays, on ne consigne même pas les allocations matérielles à telle ou telle école, encore moins leur valeur totale ; au mieux, on les établit après coup d'après les dossiers conservés. Toute tentative d'effectuer le suivi, en temps réel et pour chaque école, des allocations matérielles dans le cadre d'un budget pour s'assurer que ces allocations correspondent à la méthode préétablie de financement étoufferait la plupart des systèmes d'éducation des pays à faible revenu ou même à revenu intermédiaire.

Les méthodes de financement préétablies présentent des avantages par rapport au financement spécial, budgétaire ou négocié, mais aussi des inconvénients potentiels. Sans doute, dans la plupart des cas, les avantages conceptuels l'emporteront-ils sur les inconvénients conceptuels, de sorte qu'une bonne position ex ante est que les méthodes de financement préétablies valent la peine qu'on les envisage à tout le moins dans la plupart des situations. La plupart des donateurs en puissance ne vont pas plus loin que cela et ne pensent pas aux nombreux obstacles pratiques à franchir pour que le financement selon une méthode préétablie puisse fonctionner. Dans bien des cas, il vaudra la peine de payer le coût nécessaire pour vaincre ces difficultés. Mais on ne peut se contenter de fermer les yeux sur les coûts et les problèmes pratiques ; ce sont des questions sérieuses. Nous examinerons pour suivre les avantages et inconvénients conceptuels des méthodes préétablies et mettrons en évidence quelques problèmes pratiques qui se posent.

*Les avantages des méthodes de financement préétablies*

- Les méthodes préétablies peuvent permettre aux écoles de suivre un modèle organisationnel d'autonomie assortie de responsabilité qui pourrait se révéler plus efficace que l'organisation scolaire centralisatrice traditionnelle ou son contraire, un individualisme chaotique caractérisé par un soutien financier sans lien avec le rendement, surtout dans le cas de populations aux besoins hétérogènes (voir Ouchi, Cooper et Segal, 2003).
- Les méthodes préétablies peuvent rendre le financement plus prévisible et ainsi permettre une meilleure planification. Comme les méthodes s'adaptent automatiquement à certaines formes de changement, elles peuvent atténuer la dépendance du financement à l'égard de la planification financière et des négociations budgétaires et permettre aux éducateurs et aux directeurs de se concentrer sur la planification de l'enseignement plutôt que sur la planification financière. (Il faut cependant noter que, bien que les méthodes préétablies atténuent le besoin de planification financière et de négociations budgétaires, elles augmentent le besoin de gestion financière *courante* par rapport à un modèle fondé sur les intrants nullement assorti d'exigences en matière de budgétisation et de gestion.)
- Les méthodes préétablies peuvent donner lieu à plus de transparence et de responsabilisation puisque les montants à transférer sont connus. Cela peut aussi contribuer à l'instauration d'une culture des droits.
- Si les méthodes préétablies servent à calculer les subventions globales, elles peuvent augmenter la souplesse en permettant aux gestionnaires d'allouer des ressources pour résoudre des problèmes précis et à mesure que les besoins se font sentir, sans avoir à demander constamment la permission d'un niveau supérieur.
- Si le financement s'assortit d'une certaine latitude pour se procurer des intrants, les directeurs et les écoles seront sans doute mieux à même d'avoir recours à un mode d'approvisionnement juste-à-temps, ce qui n'est pas possible lorsqu'il faut demander la livraison des fournitures à un ministère centralisé.
- Dans les systèmes autorisant le recours aux droits de scolarisation pour certains types de biens, on peut combiner les fonds de l'école et les fonds publics (si le système de comptabilité le permet) de manière à bénéficier d'une souplesse encore plus grande. Les sources de financement peuvent alors avoir un effet mutuellement multiplicateur au moment de faire des achats, ce qui permet, par exemple, de négocier de meilleures remises sur quantité.
- Étant donné qu'une méthode préétablie établit un lien de dépendance clair entre le montant d'un financement et ses « éléments déclencheurs » (les inscriptions, les taux de diplomation, etc.), elle a tendance à donner

un message très clair quant aux valeurs préconisées par un gouvernement et à récompenser les écoles performantes. Si les coûts moyens payés par les écoles pour les éléments déclencheurs de la méthode sont inférieurs au « prix » de ces derniers, et si les écoles peuvent conserver le « profit » qui en découle, cela peut constituer un élément de stimulation pour fournir ce que le gouvernement souhaite obtenir.

### *Les inconvénients des méthodes de financement préétablies*

- Vu leur caractère automatique, les méthodes préétablies entraînent le risque qu'une baisse faible mais significative malgré tout des inscriptions cause une baisse correspondante du financement (à moins que l'école soit petite et que la formule de calcul comporte une composante à coût fixe). Cela risque d'empêcher toute planification. On peut instaurer des mesures de protection pour atténuer ce problème en calculant le financement en fonction d'une moyenne mobile, mais cela exige des systèmes et des habilités plus complexes.
- La mesure dans laquelle les différentes variables des méthodes préétablies devraient donner des signaux quant aux valeurs inhérentes (par exemple, la valeur que la société accorde à la formation en science et en technologie) suscite beaucoup de débats et de confusion. Devraient-elles avoir pour effet de donner aux écoles plus qu'il n'en coûte en moyenne pour offrir ce genre de formation ou au contraire se contenter de refléter les coûts de ce à quoi on accorde de la valeur et de tenir compte de ces éléments dans la formule de calcul.
- Pendant la phase initiale de planification, souvent les pays ne font pas la distinction entre les deux principaux éléments de la méthode préétablie de financement. Si le financement fondé sur une méthode est appliqué à l'échelle du district plutôt qu'à celle de l'école, l'approche risque d'être plus efficace étant donné que le calcul des besoins moyens en infrastructures est plus rentable pour un groupe d'écoles que pour une école en particulier. Quoi qu'il en soit, au niveau le plus fondamental, il n'est pas possible de financer une école en se fondant sur une méthode préétablie si l'école n'existe pas, de sorte que le financement des coûts de construction à l'échelle d'une école (plutôt qu'à celle d'un district ou à une échelle encore supérieure) sur la base d'une méthode préétablie ne représente pas une réelle possibilité.
- Il n'est pas facile d'effectuer le financement des besoins en immobilisations ou en infrastructures en fonction d'une méthode de calcul sauf dans le cas d'ensembles relativement importants. Et même dans ce cas, la formule répondra plus vraisemblablement au besoin mesuré qu'au nombre d'inscriptions ou même à la hausse des inscriptions, sauf dans les pays où les inégalités sont actuellement peu marquées.

- Les méthodes préétablies reposant uniquement sur les inscriptions sans tenir compte de coûts fixes ont des répercussions négatives sur les petites écoles (il convient de noter que ce problème est différent de celui de l'indivisibilité des intrants abordés plus loin). Comme il a été établi que les petites écoles peuvent être efficaces, il faut veiller à créer un coût fixe de fondation par école et en tenir compte dans la méthode de calcul.
- Si les dépenses des écoles sont trop importantes et que celles-ci reçoivent des infusions additionnelles de fonds pour combler l'écart, la méthode de calcul n'a que peu d'effet et les écoles qui assurent une bonne gestion des ressources sont pénalisées. Mais rares sont les systèmes d'éducation capables de résister à la pression d'octroyer des fonds additionnels aux écoles qui connaissent des difficultés financières.
- De nombreux intrants, surtout le personnel enseignant, sont difficiles à diviser. À moins que les écoles puissent engager des enseignants à l'heure ou rajuster les salaires, il n'est pas facile de faire correspondre un budget de personnel avec un niveau de financement calculé à l'aide d'une formule. Mais le fait de permettre aux écoles de faire ces rajustements peut constituer une violation des conventions collectives ou des codes de travail, qui manquent souvent de souplesse. Selon les travaux de recherche, les avantages globaux de l'approche des méthodes de financement préétablies risquent de rendre les syndicats plus accommodants envers cette approche. Cela est particulièrement vrai du point de vue des intérêts professionnels des enseignants, même si cette approche exige une plus grande souplesse de la main-d'œuvre. Les méthodes de financement préétablies peuvent par exemple accroître la responsabilisation des directeurs, une évolution qui pourrait sourire à bien des enseignants. L'indivisibilité des coûts des enseignants, surtout dans les petites écoles, est l'une des raisons expliquant que de nombreux systèmes se contentent de fournir des enseignants et limitent l'application de la méthode préétablie aux coûts non liés au personnel.
- Le financement fondé sur une méthode préétablie peut représenter une double innovation – l'aspect méthode préétablie et l'aspect financement – pour la plupart des écoles dans la majorité des pays. Les écoles devraient s'habituer à recevoir du financement plutôt que des intrants directs. Cela signifie accepter la responsabilité de s'approvisionner tout en respectant des contraintes budgétaires et en acquérant et développant obligatoirement des aptitudes nouvelles et relativement complexes. Si les écoles préfèrent conserver leurs profits à titre de mesure incitative, elles devront aussi absorber les pertes.

### *Les questions de gouvernance*

- Il peut être difficile de retracer une mauvaise utilisation des fonds. S'il se produit cependant des actes mineurs de corruption à l'échelle d'une école,

le directeur peut en être tenu responsable. Cela peut être plus facile que de tenir les autorités à un plus haut niveau responsables.

- Dans certains systèmes, la probabilité de corruption et de saisissement par des intérêts spéciaux à l'échelon local (ce qui débouche sur une combinaison d'intrants moins qu'optimale) peut être plus élevée à l'échelon central. Si le financement ne correspond pas à la capacité de production locale (qui porte à leur maximum les avantages de la méthode de financement préétablie), il risque d'y avoir mauvaise utilisation des fonds. Il n'est guère facile de se prémunir contre ce risque s'il ne s'agit pas de fraude pure et simple mais de ce qui, aux yeux d'une bureaucratie centrale, pourrait apparaître comme une prise de décision mal avisée, comme le fait de dépenser de l'argent pour se procurer les mauvais intrants, trop d'équipement sportif, par exemple. Il faut supposer que les directeurs et les écoles savent à quels intrants donner la priorité ou alors les former à cette fin. En général, le système y perdra un certain contrôle sur la combinaison d'intrants. Mais celle-ci n'est guère optimale quand l'approvisionnement est centralisé. Il vaut donc mieux choisir l'autre option. On n'élimine pas les rapports sur la combinaison d'intrants ; on ne fait que renoncer au contrôle central direct sur cette combinaison. Le centre peut conserver un certain contrôle sur cette dernière si les fonds sont plus ou moins affectés, mais cela risque d'éliminer certains avantages propres à la méthode de financement préétablie. C'est surtout le cas lorsqu'on applique une méthode de calcul à l'échelle des écoles (plutôt qu'à celle des districts, par exemple) et lorsque les besoins varient grandement d'une école à l'autre.

#### *Les questions de risques moraux*

- Si la méthode de calcul adoptée est trop simpliste (une trop grande importance attachée aux taux de diplomation ou de progression, par exemple), les écoles pourraient se laisser aller à de mauvais comportements, comme essayer de sélectionner les meilleurs apprenants des autres écoles ou autres formes de comportements gagnant-perdant qui ne donnent aucune valeur ajoutée à la société mais en ajoutent aux écoles qui excellent dans le choix des bons élèves. Une méthode de calcul mal conçue pourrait alors constituer un obstacle à l'accès et entraîner des inégalités.

#### *Les questions d'approvisionnement*

- Pour que les méthodes de financement préétablies soient avantageuses, l'idéal est que ce soient les écoles elles-mêmes qui s'occupent de l'approvisionnement. À cet égard, on relève au moins deux problèmes. Premièrement, les directeurs pourraient se plaindre d'être devenus des gestionnaires d'entreprise, une fonction pour laquelle ils n'ont pas été

formés et n'ont peut-être aucun penchant, eux qui étaient auparavant des éducateurs professionnels avec une mission éducative. Cette plainte serait généralement attribuable au fait de gérer, par exemple, la fonction approvisionnement, de prendre des décisions appropriées et au besoin de soumettre davantage de rapports. Deuxièmement, les écoles locales n'ont peut-être pas la capacité de suivre des principes d'approvisionnement généralement acceptés. Mais l'approvisionnement centralisé peut être tout aussi inefficace et corrompu.

- Les fournisseurs peuvent se sentir mal à l'aise à l'idée de voir les écoles s'occuper de tous leurs approvisionnements. Les fournisseurs de services publics (électricité, téléphone, gaz, etc.) peuvent préférer faire directement affaire avec un ministère chargé d'effectuer des approvisionnements en quantité plutôt qu'avec plusieurs preneurs de décisions (les écoles). Ce point revêt toute sa pertinence lorsque les fournisseurs savent déjà que le ministère de l'Éducation ne viendra pas au secours des écoles qui connaîtront des problèmes financiers en raison de leurs trop fortes dépenses.
- On risque de perdre les économies d'échelle attribuables aux approvisionnements en quantité. Si, toutefois, la législation et les règlements sont progressivement mis en application et bien pensés, les écoles peuvent jouer le rôle d'agents contractuels et former des clubs d'achats. Le financement peut aussi être déconnecté de l'approvisionnement, mais on perd alors certains avantages du financement global.

*Les tensions entre les méthodes de financement préétablies et les autres mandats*

- Les méthodes de financement préétablies peuvent entrer en conflit avec d'autres mandats. Si l'on décide d'utiliser une méthode préétablie selon une formule par élève et qu'on a aussi prévu des règlements concernant la fourniture d'enseignants ou des ratios d'élèves par enseignant, il se peut que ces deux critères ne concordent pas. L'exigence de voir les fonds calculés de façon à correspondre aux dépenses selon des mandats de ratios d'élèves par enseignant pourrait donner lieu à une crise financière dans les écoles (ou les municipalités si la méthode de financement est appliquée à cet échelon).

*Les méthodes de financement préétablies appliquées aux écoles secondaires*

- Les écoles secondaires ont besoin d'autonomie et sont mieux en mesure de l'assumer que les écoles primaires. Les méthodes de financement préétablies seraient donc plus faciles à appliquer dans leur cas.
- Les écoles secondaires étant plus grosses que les écoles primaires, certaines difficultés pratiques liées à l'indivisibilité des enseignants

mentionnées plus haut ne s'y appliquent pas dans la même mesure. Si, par exemple, une école compte quinze enseignants selon les directives émises pour la méthode préétablie, le fait d'avoir à rémunérer un enseignant à temps partiel additionnel aurait un impact moins prononcé sur le budget que si l'école ne comptait que quatre enseignants. Selon des directives ou dans des conditions semblables, la réduction du temps de disponibilité d'un enseignant causerait des dommages restreints sur le plan pédagogique.

- Les écoles secondaires étant plus hétérogènes que les écoles primaires, elles ont besoin de plus de souplesse dans leurs achats. Une méthode de financement préétablie (si l'option choisie est le financement global) peut répondre à ce genre de besoin.

En dépit des points abordés ci-dessus, il vaut la peine d'envisager les méthodes de financement préétablies. Les avertissements renferment des suggestions implicites quant à la façon de prévenir certains problèmes liés à l'application de ces méthodes de financement préétablies.

Comme il arrive que les problèmes de mise en application représentent un des aspects fondamentaux des méthodes de financement préétablies, une solution consiste à effectuer une certaine forme de décentralisation fondée sur la méthode préétablie. On parle de décentralisation asymétrique lorsqu'on donne aux écoles et aux districts des niveaux d'obligations et de pouvoirs différents en fonction d'une quelconque façon (formelle et transparente, de préférence) d'évaluer leurs capacités. Une question épineuse qui décourage la décentralisation est la conviction que celle-ci dépend de l'existence antérieure de capacité. Mais, en contexte de décentralisation, le talent local est généralement latent seulement et ne s'épanouit que lorsque la décentralisation débouche sur le transfert de véritables tâches de gestion à l'échelon local. Il n'est donc pas facile de savoir qui former avant la décentralisation. De plus, souvent, les intervenants locaux ne prennent pas la formation au sérieux tant qu'ils ne doivent pas accomplir les tâches réelles qui exigent de la formation. Certaines préoccupations quant à la capacité de gestion disponible à l'échelle locale sont toutefois valables. La décentralisation sélective constitue une des façons de se sortir de cette impasse. Elle donne aux localités où le talent n'a pas encore éclos ou n'a pas encore été exploité le message que la décentralisation constitue une véritable possibilité et qu'il existe des mesures incitatives pour amener les personnes talentueuses à l'échelon local à assumer des responsabilités organisationnelles. Simultanément, ce type de décentralisation peut obliger les instances des paliers de gouvernement supérieurs à établir de manière explicite et transparente les éléments nécessaires à la décentralisation par l'entremise de listes de contrôle, par exemple, qui peuvent alors constituer un programme d'auto-développement ou de renforcement des capacités. On peut proposer une formation supplémentaire aux écoles ou localités qui ne satisfont pas

aux exigences. Les besoins en formation sont explicites et évidents car on les retrouve dans les régions où la liste de contrôle indique que l'école ou la localité n'a pas répondu aux exigences. Le lecteur trouvera à l'annexe I des exemples d'efforts de décentralisation asymétrique en Colombie et en Afrique du Sud.

## Conclusion

Le tableau 7.8 illustre la façon dont on peut appliquer l'analyse des options de financement effectuée dans le présent chapitre aux objectifs de développement de l'enseignement secondaire et d'amélioration de sa qualité. En résumé, le développement exige des fonds supplémentaires, en vue desquels on peut concevoir des mécanismes de financement assez simples. L'amélioration de la qualité et de l'égalité exige des mécanismes de financement plus complexes.

Le financement du développement et de l'amélioration de la qualité de l'enseignement secondaire est une des dimensions d'un environnement favorable. L'aspect de la gouvernance, y compris l'économie politique de l'enseignement secondaire, en est l'autre élément critique. Le chapitre 8 explore ce sujet et aborde diverses formes de gouvernance de l'enseignement secondaire.

## Notes

1. Les grands pays sont définis de façon quelque peu arbitraire comme ceux dont le nombre d'inscriptions au primaire en 2001 dépassait les trois millions. Les pays sélectionnés au tableau 7.1 sont tous des pays à faible revenu dont le nombre d'inscriptions au primaire dépassait les trois millions et qui avaient des données complètes et fiables dans EdStats pour les niveaux primaire et secondaire pour la période 1998–2001.

2. Les dix pays de l'échantillon de Mingat sont le Bénin, le Cameroun, Madagascar, le Mali, la Mauritanie, le Mozambique, le Niger, le Rwanda, le Sénégal et le Togo. Il est difficile de dire si l'estimation de Mingat est proche d'un taux net d'inscriptions de 90 pour cent qui la rendrait conforme aux hypothèses de Binder. On obtient l'estimation de dépenses totales en portion du PIB en ajoutant les colonnes 4 et 10 dans le tableau 8 contenu dans Mingat (2004).

3. Calculé à partir de Mingat (2004), tableau 8, totaux des colonnes 2 et 8.

4. Le tableau laisse entrevoir une tendance médiane, mais il y a en réalité beaucoup de dispersion autour de la médiane. Ainsi, par exemple, selon la tendance médiane, quand le TBS au secondaire est de 75, le TBS prévu au niveau supérieur est de 30, mais les valeurs prévues par les régressions par quantile aux 25<sup>e</sup> et 75<sup>e</sup> quantiles seraient 18 et 41, respectivement. Par conséquent, dans la moitié des pays, quand le TBS au secondaire est de 75, le TBS au niveau supérieure aura tendance à se situer entre 18 et 41.

5. Les écarts entre les groupes présentant des croissances économiques diverses sont statistiquement significatifs, bien qu'ils ne le soient qu'au niveau de dix pour cent pour l'enseignement secondaire en raison de nombres de cas insuffisants puisque les pays ont tendance à être très peu méthodiques dans la manière de présenter ces données (les écarts sont significatifs au niveau de un pour cent pour l'enseignement supérieur). Les écarts entre les groupes connaissant un développement du secondaire différent ne sont pas significatifs sur le plan statistique et ne servent qu'à établir de vastes catégories.

6. Une motivation à s'engager pour des raisons de responsabilité sociale peut, par exemple, être que les entreprises multinationales font face à des pressions sur le plan des relations publiques pour atteindre un triple résultat net en matière de responsabilisation, formelle ou informelle.

Tableau 7.8 Application des outils et options de financement aux objectifs d'accès, de qualité et d'équité

	<i>Effet sur l'accès et la quantité</i>	<i>Effet sur la qualité</i>	<i>Effet sur l'équité</i>
Améliorer le financement de l'enseignement secondaire.			
Obtenir davantage de fonds publics.	Manière la plus facile d'élargir l'accès; élargir généralement davantage de dépenses à moins de pouvoir augmenter fortement le rendement.	Une hausse de la qualité peut ou non exiger une hausse des dépenses; peu de preuves que l'augmentation des dépenses entraîne une hausse de la qualité.	Une hausse des dépenses en enseignement secondaire, surtout pour l'accès; si l'on a déjà atteint ou presque l'accès universel à l'enseignement primaire, peut améliorer l'équité (incidence marginale), étant donné que ceux qui en bénéficient déjà sont normalement les mieux nantis.
Obtenir davantage de fonds publics pour l'enseignement en général.			
Obtenir davantage de fonds publics pour l'enseignement secondaire.	Comme ci-dessus; il faut veiller à ne pas dépenser trop pour d'autres secteurs, comme il est indiqué dans le texte.	Comme ci-dessus.	Comme ci-dessus, mais il faut faire attention car le transfert de fonds d'un secteur plus équitable (le primaire, par exemple) vers un secteur moins équitable (le secondaire) pourrait réduire le montant global des dépenses favorisant les pauvres).

*(suite à la page suivante)*

Tableau 7.8 (suite)

		<i>Effet sur l'accès et la quantité</i>	<i>Effet sur la qualité</i>	<i>Effet sur l'équité</i>
Améliorer le financement de l'enseignement secondaire.	Obtenir davantage de financement.			
	Obtenir davantage de fonds privés.			
Recourir à des partenariats public-privé.	Responsabilité sociale des entreprises et dons de charité.	Hausse sans doute mineure de l'accès et de la quantité.	Pourrait avoir un effet de démonstration marqué sur la qualité, comme c'est le cas pour tous les projets pilotes.	Pourrait avoir un léger effet positif sur l'équité si les dépenses sont axées sur les pauvres.
	Partenariats public-privé formels.	Impact potentiellement important.	Peu susceptible d'avoir un impact notable sur la qualité sauf dans des cas d'impartition de l'aide technique; l'impartition de l'enseignement comme tel risque d'être problématique.	Effet potentiellement positif, puisque l'accès pourrait être anticipé.
Recourir à des droits ou des contributions parentales formelles ou informelles, comptant ou en nature, pour les coûts récurrents et consacrer les fonds publics aux pauvres.		Impact positif mineur ou nul, pourrait avoir un impact négatif si le but est d'obtenir des revenus plutôt que l'équité et l'utilisation des ressources pour les pauvres.	Impact positif possible sur la qualité si les gens de la classe moyenne en deviennent plus portés à se réengager ou à demeurer engagés dans l'enseignement public.	Si le but est de consacrer les fonds publics aux pauvres, l'impact sur l'équité peut être positif. Si la motivation est d'obtenir des revenus, l'impact sur l'équité pourrait être négatif.

		Recourir à des contributions parentales ou communautaires formelles ou informelles, comptant ou en nature, pour financer les immobilisations; si elles sont formelles, ce peuvent être des partenariats public-communauté.	Un certain impact positif si l'on ne construirait sinon pas d'écoles.	Aucun ou mineur.	Aucun ou mineur.
	Améliorer les politiques et la gestion des intrants.	Augmenter l'effort au travail par des contrôles plus stricts et une responsabilisation plus grande et plus de gratifications pour les enseignants plus coopératifs et efficaces.	Pourrait permettre certaines économies et servir à élargir l'accès.	Pourrait permettre certaines économies utilisables pour acheter des intrants favorisant la qualité normalement éliminés par des dépenses excessives en salaires. Pourrait avoir un impact direct sur la qualité si l'on déploie davantage d'efforts au travail.	Impact positif possible car les pauvres sont souvent les plus mal servis en raison de piètres efforts au travail.
		Réduire les prix des intrants grâce à une compréhension et une utilisation meilleures des marchés et politiques (comme les politiques et systèmes d'approvisionnement) relatifs aux manuels, aux enseignants et à la construction.	Pourrait permettre certaines économies pouvant servir à élargir l'accès.	Pourrait rendre plus abordables certains intrants clés pour améliorer la qualité comme les manuels et la papeterie.	Les pauvres sont souvent les plus touchés par le manque de matériel de ce genre, de sorte que l'impact sur l'équité des résultats pourrait être positif.
		Améliorer l'équilibre des intrants, p. ex., moins d'enseignants et plus de matériel, en augmentant la taille des classes ou en exigeant plus de temps d'enseignement pendant une journée scolaire, ou en accordant moins de jours de congé.	Aucun.	Pourrait donner lieu à une meilleure utilisation d'intrants favorisant la qualité et donc avoir un impact positif sur la qualité.	Comme ci-dessus.
	<i>Améliorer l'efficacité et l'équité.</i>				

(suite à la page suivante)

**Tableau 7.8 (suite)**

<p><i>Améliorer le financement de l'enseignement secondaire.</i></p>		<p><i>Effet sur l'accès et la quantité</i></p> <p>Un certain impact positif sur l'accès si les redoubleurs prennent de l'espace.</p>	<p><i>Effet sur la qualité</i></p> <p>Un certain impact sur la qualité si l'on peut réduire l'hétérogénéité sur le plan de l'âge. La promotion automatique peut réduire la qualité.</p>	<p><i>Effet sur l'équité</i></p> <p>Les pauvres sont souvent les plus touchés par les redoublements inutiles, de sorte que des améliorations dans la gestion âge-niveau pourraient améliorer l'équité.</p>
<p><i>Améliorer l'efficacité interne en réduisant les redoublements et les décrochages grâce à l'établissement de normes et de politiques avec ou sans interventions précises sur la qualité.</i></p>	<p>Utiliser de meilleures technologie comme l'apprentissage à distance (peut exiger de modifier le programme de cours).</p>	<p>Pourrait avoir un impact positif sur l'accès, mais l'apprentissage à distance exige généralement que les enfants fréquentent déjà l'école.</p>	<p>On a signalé un impact significatif et peu coûteux sur l'apprentissage, mais les chiffres doivent être importants et certaines technologies sont plus efficaces que d'autres.</p>	<p>La capacité de l'apprentissage à distance à améliorer l'apprentissage a principalement été démontrée parmi les populations pauvres. L'apprentissage à distance pourrait avoir un effet positif sur l'équité des résultats.</p>
<p><i>Améliorer l'efficacité et l'équité.</i></p>	<p>Améliorer la gestion et les mécanismes financiers.</p> <p>Améliorer la méthode de financement pour créer plus de discrétion et plus de responsabilisation; envisager des méthodes comme le financement par tête ou d'autres méthodes préétablies, le financement axé sur les pauvres, et le financement et les primes basés sur le rendement.</p>	<p>Impact mineur ou nul.</p>	<p>Les méthodes préétablies de financement qui augmentent la discrétion des écoles pourraient contribuer à améliorer la qualité si elles s'accompagnent d'autres mesures.</p>	<p>Les méthodes de financement préétablies peuvent avoir un puissant impact sur l'équité si la pauvreté est un élément déclencheur important dans la méthode. Cela peut être la façon la plus sûre d'influer sur la répartition des intrants pour favoriser les pauvres. Savoir si cela entraîne une meilleure équité des résultats d'apprentissage a plus à voir avec le mode de gestion du financement.</p>

		Accroître la productivité grâce à la formation et au renforcement des capacités en enseignement et grâce à la gestion des écoles sur la base d'une analyse de valeur ajoutée et d'une analyse d'efficacité scolaire et du soutien.	Mineur ou nul.	Potentiellement très important. Les écoles bien gérées utilisant les mêmes niveaux de ressources et visant des populations semblables ont souvent des résultats supérieurs de 20 à 30 pour cent à ceux des écoles mal gérées.	Les pauvres sont souvent plus touchés par la mauvaise gestion que les riches. Une meilleure gestion peut améliorer les résultats des pauvres et entraîner une plus grande égalité des résultats.
	Optimiser le programme de cours.		Un certain effet si l'optimisation donne lieu à des économies que l'on peut ensuite utiliser pour améliorer l'accès.	Un certain effet, selon la portion du programme vraiment améliorée et la mise en application réelle de l'optimisation.	Un certain effet si le programme en place n'est pas favorable aux pauvres, en exigeant des techniques d'enseignement et des aptitudes ou des matières peu susceptibles d'être disponibles en milieu rural.

Source : compilation des auteurs.

---

---

## 8

# La gouvernance en enseignement secondaire : gérer le développement et l'amélioration de la qualité

*Que donc le législateur doive s'occuper avant tout de l'éducation des jeunes gens, nul ne saurait le contester. Et, en effet, dans les cités où ce n'est pas le cas cela est dommageable à la constitution. Il faut, en effet, dispenser une éducation adaptée à chaque constitution, car les mœurs propres de chacune ont d'ordinaire pour effet à la fois de la préserver et de l'établir dès l'origine ; par exemple des mœurs démocratiques dans le cas d'une démocratie, des mœurs oligarchiques dans celui d'une oligarchie. Et les mœurs les meilleures sont toujours cause d'une meilleure constitution.*

– Aristote, *Les politiques*, L. VIII

La gestion des deux grands défis de l'enseignement secondaire – son élargissement (en particulier pour ceux qui en sont exclus pour des raisons de pauvreté, d'ethnie, de sexe ou d'incapacités) et l'amélioration de sa qualité et de sa pertinence – suppose que l'on trouve les modalités les plus appropriées de gestion des systèmes d'enseignement secondaire. Pour les responsables de l'élaboration des politiques, c'est là une tâche difficile en raison du manque de solutions acceptées faisant consensus. Un examen des résultats de travaux de recherche sur la scolarisation et la gouvernance (Lindblad et Popkewitz, 2001) n'a permis de déceler aucun accord explicite sur la définition à donner à la gouvernance de l'enseignement. Implicitement, on s'entend cependant pour dire que celle-ci renvoie aux « rouages » du gouvernement, c'est-à-dire à ce qui se fait au ministère de l'Éducation et dans les bureaux d'enseignement, ce qui implique le processus rationnel de planification et d'évaluation des résultats, de même que l'exercice du pouvoir par ces autorités.

Aux fins du présent rapport, la gouvernance se définit comme un ensemble de processus, de mécanismes d'établissement d'objectifs et d'orientation, et d'institutions (des règles et règlements) permettant l'action sociale de fournir de l'enseignement secondaire au sein d'une société (Kettl, 2002). Les dimensions essentielles de la gouvernance en éducation sont les règlements portant sur le programme de cours, les normes, les politiques d'admission

et l'accréditation; les procédures servant à évaluer les résultats des élèves et à surveiller l'état du système; les mécanismes servant à orienter le fonctionnement des écoles et la prestation des services d'enseignement; et les instruments utilisés pour allouer et financer les ressources. Les dernières décennies ont vu des changements importants dans la manière dont on a utilisé la législation pour contrôler l'éducation: changements dans le contrôle et l'utilisation des ressources, accompagnés d'une évolution vers la déconcentration des pouvoirs et la décentralisation de l'administration scolaire. De nouvelles méthodes de gestion ont été mises en place aux niveaux central et local pour soutenir la mise en œuvre de ces changements.

Bien qu'il n'existe pas de modèle unique de gouvernance efficace de l'enseignement secondaire, l'analyse des méthodes gouvernementales dans une série de pays révèle l'existence de quatre éléments fondamentaux communs dans les pays qui ont une longue tradition de prestation étatisée des services d'enseignement secondaire obligatoire et qui ont, simultanément, connu passablement de réussite dans la prestation d'un enseignement secondaire de qualité à la plupart de leurs élèves:

- des règles transparentes et connues de tous;
- une définition claire des responsabilités, y compris celles de citoyens et des différents paliers de gouvernement;
- une forte gestion publique;
- une définition précise des aboutissants et de la mesure des résultats.

Le type de gouvernance résultant de la combinaison de ces quatre éléments essentiels est étroitement lié aux grandes caractéristiques socioculturelles et économiques de la société.

Le présent chapitre aborde la gouvernance de l'enseignement secondaire sous deux angles. Premièrement, il analyse d'un point de vue macro les questions liées aux institutions et aux mécanismes utilisés pour faire fonctionner le système. Il accorde une attention particulière à l'exploration de la façon dont les relations entre le centre et les localités sont redéfinies pour répondre aux deux grands défis: élargir l'accès à l'enseignement secondaire et en améliorer la qualité, et de celle dont les politiques d'admission et de sélection peuvent favoriser ou limiter les occasions. Deuxièmement, il s'attarde à la micro-dimension des écoles secondaires en tant qu'organisations et examine les principales caractéristiques organisationnelles des écoles secondaires efficaces.

## **Orienter l'enseignement secondaire**

L'enseignement secondaire présente des caractéristiques particulières qui façonnent les structures institutionnelles mises en place pour orienter le système et qu'on ne retrouve pas dans l'enseignement primaire. Une de ces

caractéristiques est la relation entre l'enseignement secondaire et les marchés de la main-d'œuvre et les établissements d'enseignement supérieur, qui permet aux finissants des écoles secondaires d'obtenir un emploi ou de fréquenter les établissements d'enseignement supérieur dans des endroits éloignés des écoles secondaires. L'enseignement secondaire fait donc tâche d'huile dans les localités, situation qui justifie un rôle plus important du gouvernement central dans le financement et les politiques relatives à l'établissement de normes et au programme de cours. Deuxième différence : le programme de cours est structuré autour de disciplines discrètes avec toute une série de filières et un enseignement dispensé par des spécialistes. Le programme exerce une forte influence sur les décisions relatives à la taille optimale des écoles et à l'établissement de zones de recrutement qui, le plus souvent, englobent deux zones de compétence locales ou plus. Cela a des effets sur la composition et la définition des limites et des autorités pédagogiques locales, ce qui entraîne un affaiblissement des liens entre les parents et les écoles et, dans bien des cas, avec la communauté d'affaires locale.

L'élaboration et l'administration centrales des politiques ont constitué le paradigme directeur dominant pendant les périodes de développement de l'enseignement (Lundgren, 2002). La réforme contrôlée par le centre a été le principal instrument servant à définir l'objectif d'élargissement de l'accès et contribuer à l'atteindre. Lorsque les responsables de l'élaboration des politiques ont commencé à s'intéresser aux questions d'équité, de qualité et de pertinence davantage qu'à l'élargissement de l'accès, ils se sont aussi attachés davantage aux aspects micro de l'efficacité, de la productivité et de l'organisation des écoles. On a remis en question le rôle traditionnellement joué par les institutions étatiques dans la prestation de l'enseignement, et les débats sur la réforme de l'éducation ont essentiellement porté sur la clarification des relations entre l'État, le marché et la société civile. Dans la plupart des pays, la question de savoir quels types de problèmes et de décisions doivent être abordés de préférence au niveau des écoles et aux niveaux infranational et national fait désormais l'objet de nombreuses études. En 1998, 85 pays étaient engagés dans un mode ou l'autre de décentralisation. Par exemple, on sait que 38 des 40 pays d'Asie (Adams, 1998) et 20 des 35 pays d'Amérique latine et des Antilles (Winkler et Greshberg, 2000) se sont déjà lancés dans une décentralisation de l'éducation ou prévoient le faire.

Il n'existe bien sûr pas de réponse simple et unique à la question du rôle que doit jouer l'État-nation dans la prestation des services d'enseignement secondaire ; la capacité des gouvernements centraux et étatiques à traiter des questions d'accès, de qualité, d'équité et d'efficacité et à prendre des décisions relativement à ces questions est largement tributaire de leur capacité institutionnelle et de leur capacité de gestion. Néanmoins, il apparaît clairement à l'échelle mondiale qu'il se produit un déplacement du rôle de l'État-nation en éducation, d'un modèle de gouvernance fondé sur des règles

**Tableau 8.1 Orientation du changement dans le rôle du gouvernement national en éducation**

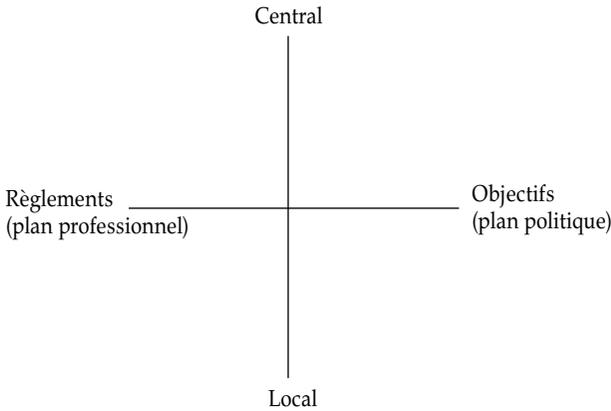
<i>Ancien rôle</i>	<i>Nouveau rôle</i>
Concevoir le développement de l'éducation.	Créer une vision nationale.
Concevoir des plans d'éducation et gérer leur mise en application	Orienter en fonction d'objectifs; définir des normes et gérer l'évaluation nationale des élèves.
Administrer tous les détails.	Contrôler les résultats en évaluant le rendement des élèves et du système; fournir de la recherche et du développement en matière d'éducation.
Fournir tous les services	Coordonner l'égalisation des services; faciliter la prestation de services de bonne qualité; créer des programmes pilotes et offrir des ressources pour aider les populations cibles à atteindre des résultats en matière d'enseignement qui ont fait l'objet d'une entente; gérer des partenariats entre les administrations publiques centrale et locale et avec les fournisseurs de services.
Distribuer les services publics.	Mobiliser et coordonner les groupes d'intérêt.
Servir de financier principal ou unique du développement de l'éducation.	Servir de financier important, avec un rôle complémentaire d'analyste des partenariats avec les organismes locaux et le secteur privé.

*Source*: adapté de Adams (2001).

soutenues par un encadrement normatif centralisé vers de nouvelles formes de contrôle reposant sur des mécanismes d'orientation, eux-mêmes basés sur des objectifs acceptés et des aboutissants nettement définis, soutenus par un système national de contrôle des résultats. Cela signifie aussi que l'on tourne le dos aux grosses bureaucraties gouvernementales responsables de fournir les services pour favoriser de petites entités administratives chargées de développer la capacité des écoles et des divers paliers de gouvernement et auxquelles vient se greffer un réseau de prestataires de services à la fois vaste et diversifié.

Il importe de garder en tête que l'État ne « disparaît » pas dans le processus de décentralisation. Grâce au maintien de son rôle absolument critique de financier et de contrôleur du réseau de l'éducation, il reste essentiellement aux commandes (voir le tableau 8.1). « Il est vrai que la nature de son travail a changé, au sens très large, d'un rôle de prestataire de la plus grande partie du travail de coordination de l'enseignement lui-même à un rôle de preneur de décisions sur l'endroit où le travail sera accompli et par qui. Cette décentralisation des pouvoirs et ce détachement sont une démonstration de force plutôt que de faiblesse. » (Dale, 1997, p. 274; traduction)

### Figure 8.1 La gouvernance de l'éducation



La transformation du rôle du gouvernement central, de prestataire direct des services d'enseignement secondaire à gestionnaire indirect des autres intervenants grâce à un système complexe de règlements et de mesures incitatives, a entraîné une diversification des fournisseurs de services d'enseignement. Elle a aussi créé toute une série de « limites floues » (Kettl, 2002) que les bureaucraties des administrations publiques centrale et locale, ainsi que le secteur privé, doivent apprendre à gérer afin de s'assurer que tous bénéficient de services d'enseignement de qualité convenable.

On estime généralement que la tendance au transfert de responsabilités vers les organismes directeurs locaux a favorisé un mouvement général vers la décentralisation. Un examen plus approfondi des pratiques nationales révèle toutefois que la tendance à la décentralisation ne s'applique pas à tous les aspects de l'enseignement secondaire. Par exemple, tant au Royaume-Uni qu'aux États-Unis, certains aspects importants des politiques de l'éducation ont évolué vers un rôle plus actif de la part du gouvernement central. Aux États-Unis, on peut considérer l'établissement de normes comme une façon d'orienter à partir du centre, guidée par la définition de résultats nationaux. Au Royaume-Uni, le gouvernement central joue désormais un rôle plus direct dans l'orientation de l'éducation par l'élaboration de normes relatives au programme de cours (l'établissement d'un programme de cours national, une première) et le renforcement du système d'inspection des écoles et du contrôle local.

Tant la Finlande que la Corée ont mis en place des changements importants en vue de la décentralisation de leur système d'éducation, mais on observe de grandes différences entre leurs méthodes à certains égards. Ainsi, en

Finlande, ce sont les écoles, les directeurs en fait, qui ont le pouvoir d'engager et de congédier des enseignants. En Corée, bien que de nombreuses fonctions aient été transférées aux paliers inférieurs de l'administration publique, l'autorité centrale conserve le pouvoir de décision ultime en ce qui a trait au personnel, étant donné que l'embauche et le congédiement des enseignants, dont la plupart appartiennent à la collectivité et y sont identifiés, est une question culturellement sensible.

Lundgren (2002) a élaboré un modèle utile pour comprendre quels sont les éléments impliqués dans le passage d'un modèle normatif de contrôle de l'enseignement à un modèle axé sur les objectifs (voir la figure 8.1). L'axe *central-local* illustre la tension créatrice qui régit le processus de définition des rôles et responsabilités des intervenants institutionnels comme le gouvernement national, d'un côté, et l'administration et la collectivité locale, de l'autre. Comme l'éducation est un instrument de reproduction de la culture d'une génération à l'autre, l'État aura toujours un rôle important à jouer. C'est ce degré de décentralisation qu'il faut définir à un moment donné.

L'axe *règlements-objectifs* renvoie à la tension qui survient dans la définition du point de contrôle des processus éducatifs («qui détient le pouvoir») et aux mécanismes servant à orienter le système. La classe politique peut contrôler la définition du contenu de l'enseignement ainsi que les méthodes d'apprentissage et se servir de mécanismes normatifs (les règlements) pour exercer ce contrôle, ou le contrôle peut se trouver dans la sphère professionnelle et être exercé par des dispositifs axés sur les résultats (les objectifs).

L'interaction entre ces deux axes est constante. À mesure qu'un système d'éducation évolue le long de l'axe *central-local* vers une plus grande participation du niveau local, la dimension professionnelle gagne en pertinence puisque le besoin de directeurs et d'enseignants plus qualifiés et responsables, capables de prendre le contrôle des processus éducatifs essentiels, se fait davantage sentir. Le professionnalisme et la responsabilité des résultats passent à l'avant-plan. Le mouvement le long de l'axe *central-local* s'accompagne d'une évolution vers le contrôle par objectifs et résultats, ce qui accroît le besoin et l'utilité d'une information fiable et venant à point, qui exige à son tour de nouvelles formes d'administration et de nouvelles qualifications de la part des pouvoirs locaux en matière d'éducation, des directeurs et des enseignants. On peut considérer l'attention renouvelée envers la gestion des écoles, le leadership scolaire et le rôle professionnel des enseignants comme un sous-produit de la tendance vers un contrôle par objectifs et résultats.

Ces mouvements ont entraîné des changements importants dans la planification et la gestion de l'éducation. D'une part, on observe une tendance vers une planification et une gestion plus centralisées des changements dans les programmes de cours et l'évaluation, que l'on peut interpréter comme un renforcement du contrôle de la bureaucratie centrale. D'autre part, on observe également une tendance vers la décentralisation du budget et de la

mise en œuvre quotidienne des changements au niveau local, à celui des districts et même directement à celui des écoles. Le mouvement simultané vers un contrôle centralisé et vers une habilitation professionnelle décentralisée crée un besoin de professionnels et de bureaucraties de l'enseignement réagissant mieux aux exigences des localités et des écoles, ainsi qu'un besoin de professionnels et d'administrateurs de l'éducation plus solides et mieux préparés.

L'endroit où un pays se retrouve dans les quadrants formés par l'intersection de ces deux axes dépendra de son histoire et de sa culture politiques, de l'état de développement de son système d'éducation et de sa capacité institutionnelle à proposer des changements et à les mettre en application (voir l'encadré 8.1). Les dispositions précises prises par un pays représenteront un équilibre entre la gouvernance centrale et locale et entre le pouvoir et la responsabilisation politiques et professionnelles (Lundgren, 2002).

### *Les relations entre le centre et les localités*

La description des relations entre le centre et les localités et entre les univers politique et professionnel en éducation a été abordée de diverses manières (Colclough, 1993 ; Cummings et Riddell, 1994 ; Green, Wolf et Leney, 1999 ; James, 1994 ; McGinn et Welsh, 1999 ; Prawda, 1992 ; Weiler, 1990 ; Winkler, 1989). Nous nous intéresserons dans ces pages à la question de savoir en quoi le lieu où sont prises les décisions a une incidence sur, d'une part, le financement et la gestion des écoles et, d'autre part, sur les décisions relatives au programme de cours et à la pédagogie en classe. Nous aurons recours à la typologie élaborée par Green, Wolf et Leney dans leur étude comparative de la gouvernance en matière d'éducation dans les pays de l'OCDE. Ces auteurs dressent la liste de quatre grands modèles : le système centralisé avec un certain transfert de responsabilités, le système de transfert de responsabilités aux régions, le système de contrôle local et l'autonomie institutionnelle par l'entremise de quasi-marchés.

*Le système centralisé avec un certain transfert de responsabilités.* La France offre un bon exemple de l'évolution des méthodes de gouvernance au sein de ce modèle (Voir les caractéristiques de ce type de système à l'encadré 8.2). Depuis le début des années 1980, la France a expérimenté diverses formes de transfert de responsabilités et de déconcentration. Certains pouvoirs ont été déconcentrés vers les bureaux locaux du ministère de l'Éducation, par exemple, l'élaboration des programmes de cours locaux, la responsabilité partagée de la supervision des écoles entre les niveaux local, régional et central, et le transfert de la propriété en droit des bâtiments scolaires aux élus locaux. Les écoles elles-mêmes ont acquis une certaine autonomie en ce qui a trait aux programmes de cours, et on a encouragé la spécialisation des écoles. L'introduction d'éléments de concurrence par le relâchement des

### Encadré 8.1 La décentralisation en Inde : l'État de Kerala

Avec un taux d'alphabétisation de près de 91 pour cent et l'éducation de base presque universelle, l'État de Kerala, dans le sud-ouest de l'Inde, se classe parmi les États indiens comptant la plus grande proportion de gens éduqués. Pendant le plan quinquennal 1997-2002, la responsabilité administrative des quelque 11 000 écoles parrainée par le gouvernement du Kerala est passée des institutions du gouvernement de l'État à des institutions locales autonomes ou *panchayati raj*. Les *panchayats* des villages (conseils élus) sont devenus responsables de l'enseignement primaire. Ce transfert de responsabilités s'est accompagné d'une révision du programme de cours et de la mise en place d'un programme complet d'éducation qui devait donner les lignes directrices générales.

Une évaluation effectuée au bout de six ans a révélé qu'en dépit de bonnes intentions et d'un support sporadique, rares étaient les initiatives locales mises en œuvre et que les règlements étatiques continuent de régir le fonctionnement quotidien du système scolaire. Les principales raisons du manque de participation à l'échelle locale étaient l'incompréhension, de la part des autorités des villages, des nouvelles tâches qui leur étaient dévolues, le manque d'expertise pour les effectuer et la résistance des enseignants face à ce qu'ils considéraient comme des incursions politiques dans leur domaine professionnel. Bien que les *panchayats* des villages étaient responsables du contrôle et de l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage, ils n'avaient ni les ressources professionnelles ni la légitimité pour le faire de manière efficace. Les rares localités qui ont obtenu un certain succès dans l'acquittement des nouvelles responsabilités pouvaient compter sur des dirigeants locaux avec une certaine expérience en éducation et jouissant d'une certaine légitimité aux yeux de leurs pairs. Les autorités étatiques, pour leur part, étaient préoccupées des inégalités qui pourraient survenir à la suite de la mise en application intégrale de la décentralisation et ont fait preuve d'une extrême prudence avant de se lancer dans ce projet.

Source : Bray et Mukundan, 2003.

règles d'attribution des places dans les écoles secondaires publiques a élargi le choix des parents en permettant aux élèves de faire des demandes d'admission dans des écoles situées en dehors de leur zone résidentielle.

L'expérience de la Chine démontre l'importance d'une capacité bien développée au niveau local comme condition préalable à la réussite du transfert de responsabilités du centre vers les autorités locales. C'est en 1985 que la Chine s'est lancée dans la décentralisation de l'éducation dans le but de mobiliser les ressources locales et de stimuler les initiatives locales de

### **Encadré 8.2 Caractéristiques d'un système d'enseignement centralisé avec un certain transfert de responsabilités**

- Un contrôle central strict est exercé sur divers aspects de l'enseignement secondaire (sa structure, le programme de cours, les formes d'examens et d'évaluations, la gestion, la répartition des ressources et le recrutement et la formation des enseignants).
- La justification politique est celle de l'État providence traditionnel, avec un accent mis sur la résolution des problèmes sociaux.
- La gouvernance de l'éducation est assurée par une bureaucratie professionnelle organisée de façon hiérarchique et hautement structurée.
- Le ministère de l'Éducation exerce beaucoup de contrôle sur l'élaboration et la mise en application du programme de cours par l'entremise de règlements détaillés sur le contenu des cours, leur enchaînement et les examens, ainsi que de l'approbation des manuels et du matériel d'enseignement.
- Le ministère de l'Éducation, par l'entremise de son bureau central ou d'antennes régionales, est entièrement responsable du financement, du maintien en place, de l'inspection et de la dotation en personnel des écoles.
- Les écoles jouissent de très peu d'autonomie pour les questions relatives au programme de cours, au budget et au personnel.
- Ce sont les idéaux égalitaires (l'égalité dans la prestation de l'enseignement) qui constituent la force motrice.
- Une forte présence de l'État est perçue comme la façon la plus appropriée de régler les inégalités sur les plans de l'accès et de la qualité.
- Le modèle évolue vers une formule dans laquelle les niveaux régionaux (échelons territoriaux du centre) ont des pouvoirs limités quant au choix des manuels et à l'administration de petits budgets discrétionnaires mais le maintien d'un contrôle central serré est assuré sur tous les autres aspects de l'éducation.

manière à atteindre un objectif de neuf années d'enseignement obligatoire. Bien que la décentralisation ait ouvert davantage de choix dans le programme de cours et accru la disponibilité d'une plus grande variété de manuels, il a fallu renoncer au transfert d'autorité sur la gestion des écoles primaires et secondaires aux cantons en raison d'un manque de capacité et de personnel au niveau des cantons. La manque de compréhension des enjeux liés à l'éducation a donné lieu à de mauvaises décisions sur la répartition des fonds et l'embauche et le choix des directeurs d'écoles. Par conséquent, le gouvernement national a décidé de ramener les responsabilités et l'autorité en matière d'éducation au niveau supérieur, celui du pays, où les bureaux

d'éducation fonctionnaient à plein régime. La décentralisation avait eu pour effet secondaire d'accroître la disparité entre comtés pauvres et riches parce que les communautés pauvres éprouvent souvent des difficultés à produire des ressources additionnelles et à attirer de bons enseignants; même les salaires des enseignants ne sont pas garantis.

Au Mexique, le gouvernement central joue un rôle clé dans le financement de l'éducation par des transferts aux États, tandis que c'est au niveau de ces derniers que se prennent les décisions relatives aux écoles primaires et secondaires et au recrutement et à l'embauche d'enseignants. Il y a une exception à cela : afin d'assurer l'égalité des possibilités d'apprentissage des enfants vivant dans les régions éloignées et indigènes, le gouvernement central assure l'exploitation directe d'un réseau d'écoles rurales par l'entremise de son conseil national de promotion de l'éducation, le Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

L'introduction simultanée de changements impliquant à la fois le transfert de responsabilités et la déconcentration comporte le risque de voir cette dernière contrecarrer dans une certaine mesure le transfert. Si celui-ci habilite les organes directeurs locaux assujettis à une élection locale et à la reddition de comptes, la déconcentration vers les bureaux d'échelon inférieur des ministères centraux a l'effet opposé : elle étend la portée réelle du centre et impose donc des contraintes à l'étendue des pouvoirs d'autoréglementation et d'autogestion des autorités locales (Green, Wolf et Leney, 1999).

*Le système de transfert de responsabilités aux régions.* Le système d'éducation des États-Unis partage certaines des caractéristiques présentées à l'encadré 8.3. Le gouvernement fédéral exerce indirectement une influence sur les gouvernements des États et les autorités locales sous la forme de mesures incitatives (des subventions) et de la promotion de la recherche scientifique et universitaire. Les districts scolaires locaux et les écoles exercent beaucoup de contrôle sur le programme de cours, les méthodes d'enseignement et la répartition des ressources, ce qui fait du système américain un exemple classique de contrôle local.

Au Brésil, l'autorité en matière d'éducation réside essentiellement au niveau des gouvernements des États. La constitution de 1988 garantit aux États et aux municipalités l'autonomie de s'acquitter de leurs responsabilités en matière d'éducation. Les États jouent un rôle crucial en ce qui a trait à l'enseignement secondaire et les municipalités assument la responsabilité première de dispenser l'enseignement primaire et préscolaire. Le rôle principal du gouvernement fédéral consiste à offrir de l'aide financière et technique aux États et aux municipalités de manière à garantir l'égalité des possibilités d'apprentissage et des normes de qualité minimales (voir l'encadré 8.4).

*Le système de contrôle local.* Les caractéristiques de ce modèle sont présentées à l'encadré 8.5.

### Encadré 8.3 Caractéristiques d'un système de transfert de responsabilités aux régions

Le pouvoir et les responsabilités résident à un niveau intermédiaire d'autorité politique, sous le gouvernement central, mais au-dessus du niveau des municipalités ou des districts locaux. Bien que le gouvernement fédéral ne conserve que peu de pouvoirs, en raison de l'ampleur du contrôle et du pouvoir dévolus au niveau étatique ou régional, ce modèle peut devenir extrêmement centralisé. Un bon exemple est celui de l'Allemagne.

- Les États sont responsables de l'essentiel des lois et règlements portant sur le système scolaire.
- Le gouvernement fédéral peut prendre part à l'accomplissement des devoirs des États en matière d'éducation par l'entremise d'indemnités pour frais d'études ou par le financement de projets et de travaux de recherche universitaires à l'échelle supranationale.
- Le gouvernement fédéral supervise la réglementation des salaires, avantages sociaux et régimes de rentes des enseignants.

Au sein de chacun des États, l'organisation de l'éducation peut être très hiérarchisée.

- Le ministère de l'Éducation des États peut être responsable des règlements portant sur le contenu du programme de cours, l'évaluation, l'approbation des manuels, le recrutement des enseignants, le paiement de leurs salaires, etc.
- Les autorités scolaires locales peuvent être responsables de l'organisation, de l'administration et du financement des écoles. Ces dernières jouissent d'une certaine autonomie en ce qui concerne le programme de cours et l'évaluation, mais elles demeurent sous le contrôle de l'État, qui impose des lignes directrices rigides.
- Les parents ont le choix du type d'école que leurs enfants fréquentent, mais les exigences d'admission strictes imposées par le système restreignent ce choix.

Entre le début des années 1990 et le début de l'année 2000, le Royaume-Uni a apporté de grands changements à son système de contrôle local (premier modèle dans l'encadré 8.5) en faisant la promotion du choix des consommateurs, de l'élimination des subventions de l'État et de la déréglementation. Certains ont soutenu, comme motif de donner la préférence au deuxième modèle, que les organisations généralement mises sur pied pour assurer la gouvernance politique des institutions étatiques dans une société industrielle moderne ne conviennent plus pour s'occuper de ces mêmes institutions dans une société post-moderne fondée sur le savoir. Un centre fort soutenu par des institutions locales réactives

### Encadré 8.4 Bulletin des écoles à Paraná, au Brésil

En 2002, pour la deuxième année de suite, le Secrétariat de l'éducation de l'État de Paraná a émis à l'intention de la communauté un bulletin des écoles renfermant de l'information pertinente concernant le rendement des écoles. Diffusé par le Secrétariat de l'éducation dans un effort de promotion de la qualité de l'éducation, ce bulletin est conçu pour rapprocher la communauté des écoles. Le concept est qu'il est possible d'améliorer les résultats des élèves quand parents et écoles collaborent de manière informée en vue d'atteindre les mêmes objectifs : si les parents savent ce qui se passe dans leurs écoles et dans les écoles voisines, ils exerceront de la pression sur les autorités scolaires et locales afin d'améliorer l'enseignement.

Le bulletin des écoles contient trois types de renseignements : a) des notes d'élèves en association avec leur cadre familial (« l'effet scolaire ») ; b) le flux d'élèves (promotion, maintien aux études, décrochage) et les caractéristiques des écoles (qualifications des enseignants, taille des classes) par rapport aux données de l'ensemble des écoles de la municipalité ; et c) des renseignements provenant des parents, des élèves et des administrateurs scolaires. Cette troisième catégorie comprend les opinions des parents sur la qualité de l'enseignement, la participation des parents, l'échange d'information, la sécurité de l'école et le profil des parents. La contribution des élèves comprend de l'information sur la participation des parents en vue de soutenir les activités scolaires, la situation économique de la famille, les opinions des élèves sur l'enseignement, les attitudes des élèves et leurs difficultés d'apprentissage. L'enquête portant sur les directeurs est axée sur le leadership des directeurs pour intégrer les parents et le conseil scolaire au processus d'éducation et pour passer du temps avec les enseignants à discuter de façons d'améliorer l'apprentissage des élèves et à les analyser.

*Source* : compilation des auteurs, <http://www.pr.gov.br/cie>.

devient un obstacle à l'innovation, au changement organisationnel et à la souplesse de réaction à de nouveaux défis. En situation d'évolution rapide du volume et de la structure des connaissances, il devient de plus en plus difficile et improductif d'assurer une planification centralisée du contenu de l'enseignement. Pourtant, la gestion décentralisée du contenu de l'enseignement exige une répartition égale de la capacité professionnelle à tous les niveaux de l'administration (voir l'encadré 8.6). La résolution de ce dilemme pose un défi important aux pays dans lesquels l'expertise professionnelle est fortement concentrée dans les zones des centres urbains (voir l'encadré 8.7).

### **Encadré 8.5 Caractéristiques d'un système de contrôle local**

- Les règlements centraux sont peu contraignants et offrent de ce fait un cadre de fonctionnement du système scolaire avec un contrôle restreint du centre.
- Les pouvoirs élus localement exercent beaucoup de contrôle sur l'instruction à l'intérieur de leurs limites géographiques.
- Les écoles bénéficient de niveaux différents d'autonomie selon les réalités socioculturelles de chaque pays.

Il existe deux modèles de contrôle par les pouvoirs locaux :

1. Le localisme en éducation fondé sur des traditions historiques, comme dans le système britannique.
  - Les pouvoirs locaux en éducation participent très activement à l'organisation et à l'orientation du système scolaire.
  - Les écoles jouissent d'une indépendance considérable reposant sur la confiance professionnelle et un haut degré d'autonomie professionnelle des enseignants, surtout en ce qui a trait à la mise en application du programme de cours et à l'évaluation des élèves.
2. Le localisme en éducation fondé sur le modèle de « contrôle local scandinave ».
  - Les communautés locales jouent un rôle important dans la gestion et la prestation de l'enseignement.
  - L'autonomie professionnelle est beaucoup moins frappante.

### **Encadré 8.6 Transfert de responsabilités et de pouvoir au niveau local en Suède**

Au début des années 1990, le gouvernement suédois a lancé une réforme de la décentralisation. Le projet de loi réglementant cet effort, intitulé « Responsabilité des écoles », donne aux municipalités de grandes responsabilités et une vaste autonomie dans l'interprétation des objectifs et des programmes de cours nationaux, les traduisant en objectifs locaux, et organisant leurs propres écoles sur le plan de la structure et du type de fournisseurs, pour autant que les écoles et les élèves atteignent des objectifs nationaux et qu'elles suivent des règlements et des orientations nationaux. La réforme était censée combler le fossé entre les décisions concernant les politiques scolaires prises au centre et les pratiques dans les écoles. La décentralisation a permis d'élargir l'éventail de choix des élèves sur le plan des options, des programmes et des cours. Cependant, comme les petites municipalités n'ont été en mesure d'offrir qu'un nombre restreint de programmes par rapport à ce que les municipalités plus grosses et plus riches peuvent faire, les enfants des familles vivant dans de plus grandes villes se sont vu offrir plus de possibilités que ceux des familles vivant dans des localités plus petites et moins fortunées.

*Source* : Lundgren et Román, 2003.

### **Encadré 8.7 Un système bien structuré mais pas très efficace : le cas du Bangladesh**

Le cas de l'enseignement secondaire au Bangladesh présente deux aspects nettement distincts. D'une part, le pays a connu des réalisations remarquables : au cours de la dernière décennie, les inscriptions ont plus que doublé et celles des filles sont passées de 33 à 50 pour cent. Cette progression est attribuable à l'efficacité des politiques d'encouragement du gouvernement, qui offre des aliments et des allocations aux femmes pour les familles défavorisées et les jeunes filles des familles pauvres et rurales. Elle résulte aussi d'un bon partenariat public-privé en vertu duquel 95 pour cent des écoles privées reçoivent des fonds publics (90 pour cent des salaires des enseignants de toutes les écoles reconnues). De plus, la structure de gestion des écoles privées renforce leur capacité de prendre des décisions en harmonie avec les besoins locaux. Un comité de gestion scolaire (CGS) est le principal organe directeur des écoles secondaires. Il a le pouvoir de nommer, suspendre et congédier des enseignants, de fixer les salaires des enseignants et de surveiller le rendement des écoles et l'assiduité des enseignants et des élèves. Les allocations à l'éducation (des bourses pour les filles des régions pauvres et des programmes alimentaires pour tous les enfants des familles pauvres) et des règlements stricts permettent aux élèves de fréquenter l'école de leur choix.

Ce système souffre toutefois de la détérioration de la qualité de l'enseignement. Il semble qu'il manque certains éléments cruciaux d'une gouvernance efficace. On relève tout d'abord un manque de responsabilisation dans le système. Le gouvernement octroie d'importantes subventions aux écoles privées, mais il n'existe pas de mécanisme reliant les subventions au rendement des écoles. Deuxièmement, le système de gestion décentralisée n'a pas débouché sur un véritable transfert de pouvoir ni sur une meilleure capacité aux niveaux inférieurs du gouvernement. Le ministère de l'Éducation est squelettique ; il ne compte que peu de personnel aux niveaux des zones et des districts pour surveiller, évaluer et inspecter les écoles gérées par le privé qui ne sont pas placées sous l'administration directe du gouvernement. Troisièmement, s'il existe un mécanisme institutionnel de participation communautaire par l'entremise des CGS, il n'y a pas de procédures d'assurance de la qualité pour leur permettre de bien fonctionner. L'absence de règlements et la capacité restreinte des CGS ont entraîné l'embauche d'enseignants non qualifiés et de piètres résultats scolaires pour les élèves.

*Source* : Banque mondiale, 2004c.

Selon le deuxième modèle du système de contrôle local (voir l'encadré 8.5), le centre joue un rôle modeste grâce à une modalité de gouvernance appelée « orientation par objectifs » (Aho et Pitkänen, 2004 ; Lundgren et Román, 2003). Le principal rôle du centre consiste à fournir un cadre de

### **Encadré 8.8 Caractéristiques de l'autonomie institutionnelle par l'entremise de quasi-marchés**

L'approche de l'autonomie institutionnelle par l'entremise de quasi-marchés recouvre plusieurs modèles de promotion du choix des parents et des élèves en matière d'enseignement secondaire. Dans la plupart de ces modèles,

- Les pouvoirs centraux conservent le contrôle du financement et de la rémunération des enseignants, créant ainsi un quasi-marché de scolarisation étatique. La principale hypothèse sous-jacente de la politique est qu'en obligeant les écoles à faire face à un marché concurrentiel, on améliorera la qualité des cours.
- Le choix des écoles peut supposer différentes modalités, qui vont de permettre aux parents de choisir entre quelques écoles publiques existantes jusqu'à remettre des coupons éducation directement aux familles pour leur permettre de payer les frais de scolarité dans l'école privée de leur choix.

Les principales décisions de politiques entourant l'élaboration d'un choix d'école sont les suivantes : qui a le droit de fournir la scolarisation, qui décide quelle école un enfant fréquentera et comment les écoles sont-elles payées pour les services qu'elles dispensent.

fonctionnement du système fondé sur des objectifs et des principes d'orientation clairement définis. Les professionnels de l'éducation et les pouvoirs locaux jouissent d'une grande autonomie et se voient donner d'importantes responsabilités sur le plan de la gestion et de l'organisation, alors que les professionnels scolaires ont l'autonomie et le pouvoir nécessaires pour organiser le processus d'enseignement et d'apprentissage selon leur meilleur jugement professionnel. Le soutien empirique de ce modèle de gouvernance est en partie tiré d'une recherche sur l'efficacité des écoles qui démontre l'importance d'un leadership qualifié et d'une culture scolaire développée.

Un des grands risques de l'orientation par objectif est que la mesure des objectifs sous forme d'aboutissants pourrait elle-même devenir un mode d'orientation de facto du système, débouchant sur une « direction par évaluation plutôt qu'une direction par objectifs. Le contrôle central des processus didactiques reprendrait alors le dessus, empêchant toute souplesse et restreignant gravement la portée des réactions et initiatives professionnelles locales.

*L'autonomie institutionnelle par l'entremise de quasi-marchés.* Afin de stimuler la diversification de la prestation des cours, de nombreux gouvernements,

surtout dans les pays de l'OCDE, ont mis en place des modèles de promotion du choix des parents et des élèves en matière d'enseignement secondaire (voir l'encadré 8.8).

Les coupons éducation purs et simples représentent la forme extrême de choix : le gouvernement se dégage de toute responsabilité dans la prestation de l'enseignement et se contente de verser de l'argent directement aux familles, leur laissant ainsi le choix de l'école que fréquenteront leurs enfants. Ce modèle est plutôt rare ; on le retrouve surtout dans certains États et comtés des États-Unis.

Un modèle plus courant de choix scolaire est celui des programmes réglementés de coupons. Les écoles reçoivent des montants forfaitaires calculés en fonction du nombre d'inscriptions (subventions par capitation). La différence par rapport au modèle pur et simple de coupons éducation réside dans le fait que « la subvention est liée à l'élève » et que le gouvernement prend une part directe au financement des écoles (on peut donner l'exemple des Pays-Bas et du Chili). Il arrive que le gouvernement intervienne dans la réglementation de la participation de nouvelles écoles au programme, soit en restreignant l'établissement de nouvelles écoles, soit en délivrant des permis. Dans d'autres cas, comme au Chili, le gouvernement encourage l'établissement de nouvelles écoles privées subventionnées.

Dans certains de ces modèles, on permet aux écoles secondaires de se « soustraire » au contrôle du pouvoir local une fois qu'elles ont obtenu l'appui majoritaire des parents (comme en Angleterre et au Pays de Galles), alors qu'elles continuent à bénéficier d'un financement direct du gouvernement central, devenant ainsi des écoles subventionnées. Jusqu'à présent, le nombre d'écoles qui se sont soustraites au contrôle du pouvoir local est relativement peu élevé. On a mis en place un modèle semblable aux États-Unis sous la forme d'« écoles à charte » ; les parents ont le droit de choisir entre des écoles recevant des fonds publics dirigées par des groupes à but non lucratif indépendants constitués d'enseignants et de parents.

En 2000, le gouvernement colombien a mis sur pied un programme expérimental selon lequel les écoles privées et d'autres groupes ou organismes étaient autorisés à assumer la gestion d'une école publique ou plus (Rodriguez et Hovde, 2002). Concentré dans les régions à faible revenu, ce programme se présente sous la forme de deux modèles différents : a) une relation individuelle dans laquelle une école privée assume la gestion d'une école publique et b) une relation multiple dans laquelle un organisme ou groupe privé assume la gestion de plusieurs écoles. Dans chacun des modèles, les institutions ou écoles qui prennent le contrôle signent, avec le secrétaire de district à l'éducation, un contrat portant sur la prestation de services d'enseignement aux enfants pauvres en retour d'une rémunération qui est fonction du nombre d'élèves. Ce contrat précise des normes concernant les heures d'enseignement, la qualité des repas fournis et l'établissement d'un quart de travail

unique. La direction jouit d'une autonomie intégrale et est évaluée en fonction des résultats obtenus. Si l'école n'atteint pas des cibles prédéterminées sur le plan des tests normalisés et du taux de décrochage pendant deux années consécutives, le secrétaire peut résilier le contrat. Ce dernier est établi pour quinze ans afin d'assurer la continuité de la direction et d'encourager la durabilité à long terme des efforts et des investissements. Le secrétaire à l'éducation veille à ce qu'une entreprise privée effectue l'inspection des écoles, à ce que les normes pédagogiques soient respectées et à ce que les objectifs scolaires soient atteints. Selon une évaluation initiale du programme, l'élargissement de l'accès s'est quelque peu amélioré, mais la qualité des services est inégale.

Au Royaume-Uni, la participation d'institutions privées à but lucratif à des partenariats avec le secteur public en vue d'offrir des services d'enseignement n'a pas permis d'atteindre les résultats espérés. On a résilié au bout de deux ans un contrat quinquennal de 100 millions de livres Sterling signé en 2001 entre WS Atkins, un des chefs de file mondiaux dans la prestation de services de consultation et de soutien, et le bourg londonien de Southwark. Atkins a estimé ne pas tirer profit de l'entente et a donc décidé de s'en retirer avant la fin de la période prévue de cinq ans. Sans stratégie de rechange bien établie, l'administration locale a dû trouver un autre fournisseur (*The Economist*, 1<sup>er</sup> mai 2003). Il semble qu'une des raisons de cet échec est qu'aucun des organismes ne comprenait le mode de fonctionnement de l'autre. Les pouvoirs locaux ont reproché à Atkins de s'efforcer d'atteindre ses propres objectifs au lieu des objectifs pédagogiques convenus lors de l'entrée en vigueur du contrat.

Dans de nombreux pays anglophones, dont l'Australie, le Canada, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni, le transfert de pouvoirs aux institutions s'est accompagné d'un resserrement du contrôle central dans des domaines comme les programmes de cours, l'évaluation et l'accréditation. De plus, le gouvernement central a intensifié la surveillance des résultats, non seulement ceux qui ont trait au rendement des écoles et des enseignants, mais aussi ceux qui sont liés au fonctionnement du système en général. Les parents, les responsables de l'élaboration des politiques et le grand public disposent donc de renseignements additionnels dont, en principe, les familles pourraient se servir pour décider dans quelle école envoyer leurs enfants, et les responsables de l'élaboration des politiques pour décider quelles écoles soutenir et lesquelles fermer.

Les études sur les risques et avantages du choix scolaire ne donnent aucun résultat probant (Lamdin et Mintrom, 1997; McEwan, 2000a). Selon quelques-unes, dans certaines conditions, le choix pourrait donner lieu à des gains sur le plan de l'apprentissage des élèves, surtout parmi les enfants défavorisés et ceux des communautés minoritaires, si les programmes régissant le choix des écoles sont bien ciblés. D'après une comparaison des

résultats d'apprentissage des élèves américains qui fréquentent les écoles faisant partie de ces programmes et de ceux qui fréquentent les écoles publiques, le rythme d'apprentissage des premiers n'est pas toujours nettement supérieur (Teske et Schneider, 2001). En Nouvelle-Zélande, Fiske et Ladd (2000) en sont venus à la conclusion que le choix scolaire pouvait empirer l'éducation des enfants à faible revenu du fait que les ressources pédagogiques des écoles dans lesquelles ils finissaient par se retrouver étaient de qualité nettement inférieure.

### *Les règlements exerçant une influence sur l'accès et les décisions parentales*

Au chapitre 1, nous avons étudié divers modèles institutionnels d'enseignement secondaire pour voir de quelle manière ils génèrent des structures présentant divers degrés de diversification interne, depuis les écoles à vocation générale jusqu'aux écoles sélectives qui placent les élèves dans des filières pédagogiques très tôt. Dans la présente section, nous examinerons en quoi certains règlements clés portant sur l'admission exercent une influence sur les décisions parentales et les possibilités d'accès des enfants à des établissements d'enseignement secondaire.

On peut regrouper les règlements sur l'admission en deux catégories : a) ceux qui concernent les droits des familles à choisir les écoles et les mécanismes utilisés pour mettre les enfants dans certaines écoles, et b) ceux qui sont liés au passage d'un niveau à l'autre. Les deuxièmes sont liés à l'existence ou à l'absence de mécanismes de sélection et ils ont un impact direct sur l'accès. Cette classification aide à déterminer quatre grands types de politiques d'accès à l'école secondaire : admission sélective par zonage, admission ouverte par zonage, admission ouverte par choix et admission sélective par choix (voir l'encadré 8.9).

Par l'entremise de partenariats offrant du soutien financier, le gouvernement pourrait exercer une grande influence sur l'accès à des écoles secondaires de qualité. Le tableau 8.2 présente des modes de financement du côté de l'offre, de celui de la demande et d'autres options de financement.

Au terme de leur étude des changements de gouvernance et des règles d'admission au secondaire dans les pays de l'OCDE pendant les années 1970 et 1990, Kivirauma, Rinne et Seppänen (2003) ont découvert deux grandes tendances : d'une part, une évolution vers des systèmes d'enseignement global avec inscription ouverte et, d'autre part, une tendance à passer de systèmes centralisés à un contrôle local (voir la figure 8.2). Seules l'Angleterre et le Pays de Galles sont dans une situation leur permettant de gérer leur système dans des conditions de quasi-marché.

**Tableau 8.2 Partenariats mis en place par les gouvernements à l'aide de divers modèles d'aide financière**

	<i>Financement du côté de l'offre</i>	<i>Financement du côté de la demande</i>	<i>Financement partagé</i>	<i>Financement fondé sur le marché</i>
Exemple de pays	Argentine	Colombie	Chili	Chine
Objectif	Élargir l'accès en encourageant la création d'écoles privées.	Atténuer les contraintes d'espace qui empêchent les finissants pauvres des écoles primaires de s'inscrire au secondaire.	Augmenter le nombre d'inscriptions et la concurrence.	Offrir des services diversifiés.
Mesures incitatives	Financer les salaires des enseignants et des directeurs.	Offrir des coupons aux élèves des communautés pauvres.	Financer les écoles selon le nombre d'élèves inscrits.	Mettre à la disposition des écoles entièrement privées des prêts gouvernementaux ou des terrains gratuits les premières années, mais pas de subventions financières.
Règlements	Les subventions varient entre 30 et 100 pour cent, selon les droits à payer, les conditions socio-économiques des élèves et les besoins pédagogiques de la communauté; on exige une taille minimale des classes pour éviter un nombre excessif d'enseignants.	Les élèves doivent accéder au 6 <sup>e</sup> niveau, habiter des quartiers à faible revenu et avoir déjà fréquenté l'école publique. Les coupons sont renouvelables chaque année jusqu'à la fin des études secondaires. Quand la demande est supérieure à l'offre, les coupons sont tirés au sort. Les écoles doivent être des établissements privés sans but lucratif.	Les écoles privées sont autorisées à imposer des droits limités, et le montant du coupon est fonction des droits imposés. Les élèves peuvent s'inscrire à n'importe quelle école privée participante. Les écoles doivent respecter les normes du ministère de l'Éducation en matière de programme de cours et d'infrastructure.	Les écoles doivent être accréditées par le gouvernement et la qualité de l'enseignement fait l'objet d'une évaluation régulière du gouvernement.

Avantages et impact	Croissance soutenue des inscriptions dans les écoles privées, mais une baisse du nombre d'élèves dans le secteur public n'entraînerait pas le besoin de réduire le personnel ou les subventions.	Au cours des cinq premières années, le programme a permis de distribuer 100 000 coupons aux élèves des communautés pauvres.	Les inscriptions au privé ont augmenté de 20 pour cent. Rien ne prouve vraiment que la non-restriction de choix a amélioré les résultats aux tests, les taux de redoublement ou les années de scolarisation.	Les élèves non admis dans les écoles publiques ou qui souhaitent fréquenter le pensionnat ont la possibilité d'étudier dans des écoles secondaires privées.
---------------------	--	---	--	---

Sources : Delannoy, 2000 ; Hsieh et Urquiola, 2003 ; King et al., 1997 ; McEwan, 2000b ; Wang, 2004.

Note : Les pays dont le nom est entre parenthèses (?) ont des systèmes de soutien financier semblables.

### Encadré 8.9 Modèles et caractéristiques des politiques sur l'accès à l'enseignement secondaire

On peut classer les modèles d'accès selon le nombre de choix d'écoles qui se présentent aux familles et la façon dont se fait le passage des élèves du niveau primaire au niveau secondaire.

#### Le droit des familles à choisir des écoles

- Les *modèles zonés* reposent sur une définition stricte des limites géographiques des écoles. Les enfants sont obligés à fréquenter une certaine école dans une zone géographique donnée, zone qui est généralement établie en fonction des écoles primaires qui leur sont associées. Le ramassage scolaire, en vertu duquel les enfants sont transportés par autobus d'une zone à l'autre pour atteindre des objectifs d'équilibre social et des objectifs de politiques connexes constitue une variante de l'affectation par zonage.
- Les *modèles fondés sur le choix* donnent entière liberté aux familles pour choisir à quelle école envoyer leurs enfants. Ces modèles exigent des mécanismes de financement fondés sur les inscriptions, l'assiduité en classe ou des formes semblables de suivi des préférences et comportements familiaux.

#### Le passage du niveau primaire au niveau secondaire

- Dans les *modèles d'admission sélective*, les élèves sont choisis sur la base de leur aptitude aux études. Pour la déterminer, les instances gouvernementales ont recours à des procédures de classement permettant de mesurer le rendement scolaire antérieur des élèves. Ces procédures peuvent être fondées sur des examens d'entrée, des attestations de fin d'études et des lettres de recommandation émises par des professeurs d'école primaire ou autres professionnels de l'enseignement, notamment des conseillers scolaires. Ces modèles sont généralement prédominants dans les systèmes scolaires présentant des programmes de cours et des mécanismes d'orientation précoce des élèves dans les filières générale, professionnelle et technique très différenciés, ainsi que dans les pays en développement, où l'offre de services d'enseignement secondaire est limitée et souvent concentrée dans les zones urbaines.

Parmi les autres formes de sélection, signalons les contingentements fondés sur des critères comme le mélange d'aptitudes, l'ethnicité ou tout autre attribut individuel ou social que l'on peut tâcher de cibler grâce à des politiques sociales. On confie la responsabilité d'appliquer ces critères de sélection à un organisme gouvernemental local ou à une personne qui représente le gouvernement.

- Dans les *modèles d'admission ouverte*, on offre, à tous les enfants qui terminent leur enseignement primaire ou de base, la possibilité de pour-

(suite)

### Encadré 8.9 (suite)

suivre leurs études secondaires. Il n'y a pas d'examen de sortie permettant de certifier l'obtention du diplôme d'études primaires. Les politiques d'admission ouverte sont fréquentes dans les pays où le nombre de places dans les écoles n'est pas limité, où la plupart des écoles offrent un programme de cours complet et où la répartition dans les filières est différée ou inexistante. La plupart des écoles offrent un vaste programme de cours combinant les arts libéraux et certains éléments techniques / professionnels ou une orientation dans ce sens.

On peut dénombrer quatre grands types de politiques d'accès.

#### **Modèle d'admission sélective par zonage**

On retrouve le *modèle d'admission sélective par zonage* dans des pays comme l'Allemagne, où les élèves de familles vivant dans une zone de recrutement prédéfinie sont orientés tôt dans le processus vers des spécialisations offertes par les écoles de la zone en question. On le retrouve aussi dans des pays où la demande de places à l'enseignement secondaire dépasse la capacité des écoles établies. On peut s'attendre à ce que de nombreux pays où le programme Éducation pour tous connaît du succès finissent par adopter ce genre de structure, non par dessein politique, mais parce que les gouvernements ne sont pas en mesure d'investir dès maintenant dans le développement de l'enseignement secondaire. Ce genre de cas pourrait être particulièrement flagrant dans les régions urbaines, mais les régions rurales seraient elles aussi touchées, bien que d'une manière différente, étant donné la plus grande dispersion de la population, du niveau plus élevé des coûts de renonciation et du fait que le transport risque de présenter un obstacle additionnel. Les pays en développement pourraient élargir les occasions réelles d'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire en différant le choix jusqu'au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et en allongeant simultanément la durée de l'enseignement obligatoire pour inclure aussi bien le primaire que le premier cycle du secondaire dans l'éducation de base.

#### **Modèle d'admission ouverte par zonage**

Le *modèle d'admission ouverte par zonage* est caractéristique des pays où les familles doivent envoyer leurs enfants dans des écoles établies dans une zone de compétence donnée mais où l'offre de places à l'école est restreinte. Les écoles fonctionnant selon ce mode offrent un enseignement global et les autorités scolaires ont une forte volonté politique de renforcer l'équité en assurant un équilibre social de l'effectif des écoles. Les pays où ce sont les administrations locales qui gèrent le système scolaire et où il n'y a pas de problème d'offre, comme les États-Unis, fonctionnent généralement selon ce modèle.

#### **Modèle d'admission ouverte par choix**

Le *modèle d'admission ouverte par choix* supprime tous les types de restrictions et se fonde sur des mécanismes de financement des écoles comme les

(suite)

### Encadré 8.9 (suite)

écoles subventionnées (*grant-maintained schools*), les subventions par capita-tion, les programmes destinés aux prestataires d'assistance-revenu) et les coupons servant à financer les écoles en fonction des inscriptions et du principe selon lequel « la subvention est liée à l'élève ». Pour qu'il puisse y avoir une admission ouverte, le système scolaire doit offrir un enseignement global ou pouvoir répondre à une multitude de demandes. Le programme destiné aux prestataires d'assurance-revenu du Royaume-Uni offre un appui financier pour permettre aux enfants de familles sous un certain niveau de revenu de fréquenter des écoles privées. Dans certains États et certaines localités des États-Unis, des coupons sont émis afin de donner aux parents de familles ciblées la possibilité d'envoyer leurs enfants dans des écoles privées (On peut donner l'exemple du programme de choix parental de Milwaukee). En vertu d'un programme semblable en place au Chili, le gou-vernement, par l'entremise d'un programme de coupons « immatériels », permet aux familles de choisir des prestataires de services (les municipalités ou gestionnaires d'écoles privées).

Certains pays qui ont adopté au départ le modèle d'admission ouverte par choix pourraient, en pratique, se retrouver en situation d'admission sélective puisque quelques écoles très populaires reçoivent trop d'inscrip-tions et qu'il manque de capacité ou de volonté politique pour assurer le développement de l'enseignement. On rencontre ce genre de situation dans des pays d'Europe de l'Est comme la Bulgarie, la Lituanie ou la Pologne.

#### Modèle d'admission sélective par choix

Le modèle d'admission sélective par choix est une tentative de conception sociale pour équilibrer la préférence (le choix parental) avec des objectifs publics ou sociaux prédéfinis. On demande aux parents de classer les écoles selon leur ordre de préférence et un fonctionnaire en tient compte lorsqu'il place les enfants dans les diverses écoles.

Une conclusion intéressante de cette recherche est que, à mesure que les pays délaissaient la direction centrale du système pour se tourner vers divers degrés d'autonomie, ils se sont mis à créer des formes plus complexes de contrôle grâce à des mécanismes de responsabilisation indirecte ou une surveillance directe. Parmi les pays en développement, c'est peut-être le Chili qui a été le plus loin vers une situation de quasi-marché. Dans ce pays, le gouvernement central a conservé un contrôle strict des principaux leviers du système, comme l'élaboration des programmes de cours, l'évaluation des élèves et le perfectionnement professionnel des enseignants. Les responsa-bilités des municipalités en matière de gestion se limitent à la dotation en personnel des écoles municipales et à la distribution de subventions par élève, tandis que le pouvoir des écoles en matière de prise de décisions se restreint au choix des approches pédagogiques et des matières non essen-tielles (Delannoy, 2000).

**Figure 8.2 Évolution des modèles de gouvernance de l'éducation par rapport aux modèles d'admission, Europe, fin des années 1970 à aujourd'hui**

Modèle de gouvernance	Modèle d'admission		
	Globale par zonage	Inscription ouverte dans un système global ou partiellement global	Sélection selon les aptitudes
<i>Centralisé (avec des éléments de transfert de pouvoirs et de choix)</i>	Grèce ← Suède Finlande Danemark France →	Italie ← Portugal ← France →	Grèce Italie Portugal Espagne Luxembourg Autriche Belgique
<i>Transfert de pouvoirs aux régions (avec certains éléments mineurs de transfert de pouvoirs et de choix)</i>		Espagne	Belgique Allemagne
<i>Contrôle local (avec orientation nationale et une certaine autonomie pour les écoles)</i>	Angleterre et Pays de Galles	Suède Finlande Danemark	Irlande
<i>Autonomie institutionnelle dans des quasi-marchés</i>		Angleterre et Pays de Galles	Pays-Bas

Source: Green, Wolf et Leney, 1999 ; Hirvenoja, 1999.

Notes: Plusieurs pays n'ont connu aucun changement de gouvernance ni de politique d'admission.

### Gérer les tensions entre les plans politique et professionnel et le centre et les localités

La façon de préserver une éducation équivalente à l'échelle nationale et de maintenir des normes de qualité constitue un des plus grands obstacles au passage d'une gouvernance en fonction de règles administrées par des autorités centrales fortes à une gouvernance en fonction d'objectifs assurée par des organismes locaux et le renforcement de l'autonomie des écoles. La gouvernance par objectifs exige une solide capacité de gestion aux niveaux central, local et à celui des écoles de façon à effectuer le suivi de la progression vers les objectifs, ainsi qu'un bon système de surveillance et d'évaluation.

Mais elle doit surtout reposer sur un processus transparent de formulation d'objectifs clairs, largement acceptés et se prêtant à l'évaluation.

Comme le montre l'expérience de la réforme de l'enseignement secondaire en Suède, trois grandes conditions au moins sont nécessaires au succès à long terme de ces changements. Premièrement, les personnes responsables de l'atteinte des objectifs doivent comprendre l'importance de se fixer un objectif donné, être d'accord avec le fait qu'il est souhaitable et avoir les aptitudes et les compétences nécessaires pour l'atteindre. À défaut de remplir cette condition, l'objectif donné n'est plus qu'un simple ensemble de règles. Deuxièmement, les professionnels de l'éducation doivent être tenus responsables des objectifs qu'ils connaissent et comprennent bien. Ils doivent avoir une bonne base de connaissances pour interpréter les objectifs et les formuler de manière concrète et appropriée aux besoins et capacités des élèves (Lundgren et Román, 2003). Troisièmement, il doit y avoir une répartition claire des responsabilités entre les intervenants du système et des écoles, ou entre les politiciens et les administrateurs, d'une part, et les enseignants et les directeurs, d'autre part (Lindblad, Ozga et Zambeta, 2002), de sorte que la répartition des responsabilités est très claire (voir l'encadré 8.10).

Nous avons eu recours à la structure à deux axes (central-local et politique-professionnel) afin de démontrer qu'il faut voir la décentralisation de l'enseignement secondaire comme un équilibre entre gouvernance centrale et locale, et entre pouvoir et responsabilité politiques et professionnels (Lundgren, 2002). Dans ce sens, centralisation et décentralisation ne sont pas les deux pôles d'un tout homogène mais des termes complémentaires qu'il faut mettre en équilibre. Pour les pays, il est possible d'atteindre le bon point d'équilibre en définissant des objectifs clairs et compatibles avec la capacité institutionnelle et professionnelle des établissements d'enseignement de les atteindre. Les changements apportés à la structure de production d'un pays supposent de nouvelles demandes et, inévitablement, de nouveaux objectifs en matière d'éducation.

Il ressort d'un examen des efforts nationaux pour « moderniser » la gouvernance que la tension entre centralisation et décentralisation est une tension créatrice que les pays ont gérée de manières différentes selon la façon dont s'opère la négociation des idéologies politiques concurrentes au sein de chacun des pays. Certains visent la décentralisation pour créer des conditions favorables au fonctionnement des forces du marché et à l'émergence de différentes formes de concurrence et de formes mixtes de prestation des services. L'orientation centrale par l'établissement, le contrôle et l'évaluation d'objectifs exigent le développement de nouvelles capacités de gestion aux niveaux central, local et à celui des écoles, de même que des citoyens informés et actifs. Une des conditions de réussite est la capacité d'être réceptif à l'information et de prendre des décisions et de faire des choix responsables et éclairés. Élever le niveau d'éducation dans de nombreux pays en développement est une condition préalable au succès de la mise en place de formes de

### **Encadré 8.10 Participation des parties prenantes au dialogue sur les politiques : le cas du Chili**

En 1990, le gouvernement du Chili s'est lancé dans une réforme du système d'enseignement secondaire. Afin de définir un programme commun susceptible de bénéficier d'un large soutien, le gouvernement a mis sur pied un vaste programme de recherche visant à déterminer les changements nécessaires au programme de cours, à la pédagogie, à la formation des enseignants et à la supervision. Cet effort de recherche a été complété par un important processus de consultation auprès des partis politiques, des ministères nationaux, des écoles, des universités, des entreprises, des enseignants et des organismes communautaires et regroupant des citoyens ordinaires. Les universités et les centres de recherche ont pris part à la détermination non seulement des points forts et des points faibles du système d'éducation, mais aussi de la façon dont les écoles réagissaient aux demandes d'un marché du travail en pleine évolution et à l'intégration du pays dans le marché mondial. Un objectif clé de cette approche à deux volets a consisté à chercher à obtenir un consensus sur un ensemble commun de problèmes et de principes qui allaient servir de base à la détermination des options de politiques en vue de la réforme de l'enseignement secondaire. Le processus n'était pas dénué de conflits et de contradictions, mais il a fini par déboucher sur un programme de réforme dont la mise en œuvre se poursuit depuis dix ans.

*Source: Cox 2004.*

gouvernance auto-gérés et fondées sur la concurrence. C'est le centre qui doit s'occuper des inégalités résultant d'une distribution inégale de ces capacités et de ces ressources.

### **Les difficultés organisationnelles de la gestion des écoles secondaires**

*Pour qu'une organisation puisse prospérer, son rythme d'apprentissage doit être au moins égal à celui des changements dans l'environnement extérieur.*

– David Hargreaves (2003), p.17

#### *Les principes organisationnels traditionnels des écoles secondaires*

En tant qu'institutions, les écoles secondaires résistent au changement et ne sont que peu réceptives aux transformations rapides qui surviennent autour d'elles dans la société et sur le marché du travail. Bien que la documentation

sur l'efficacité des écoles regorge d'exemples sur la manière dont les changements dans la culture et le leadership scolaires ont donné lieu à des améliorations des résultats des élèves, ces changements n'ont eu que peu d'effet sur les principaux principes organisationnels des écoles secondaires, que l'on peut résumer comme suit :

- L'enseignement est organisé autour de matières individuelles, ce qui pousse les enseignants à travailler en vase clos (Dans certaines écoles, cependant, l'établissement de départements en fonction des matières a contribué à favoriser la collaboration entre enseignants d'un même département).
- L'enseignement est encadré par des horaires selon lesquels les cours sont répartis dans de courts laps de temps qui ne sont pas nécessairement reliés entre eux<sup>1</sup>.
- On prend pour hypothèse centrale que tous les élèves peuvent apprendre à un rythme semblable en suivant le même horaire.
- Une des conséquences de l'enseignement par matières est l'existence de grandes écoles, qui contribuent à créer un environnement perçu comme étranger par les élèves.
- Les zones de recrutement sont plus vastes que dans le cas des écoles primaires. Par conséquent, la gouvernance des écoles secondaires peut être confiée à des unités politico-administratives de plus haut niveau que dans le cas des écoles primaires.
- Les structures de gestion sont plus complexes, en raison de la nécessité de coordonner les efforts d'un personnel plus nombreux et des horaires plus complexes.
- Même lorsqu'elles dépendent d'une même autorité locale, les écoles secondaires n'ont pas beaucoup de contacts entre elles. C'est pourquoi il leur est difficile de se faire une idée de leur rendement par rapport aux autres écoles, ce qui réduit les possibilités de mise en commun des bonnes pratiques.

### *Les éléments clés d'écoles secondaires efficaces*

Étant donné ces contraintes, la capacité des écoles à parvenir à d'excellents résultats sur le plan pédagogique repose sur l'interaction de plusieurs éléments liés aux actifs intellectuels de l'école, à son environnement de travail, et au déploiement et à l'utilisation des ressources. Hargreaves (2001) présente ces éléments comme trois formes de capital : intellectuel, social et organisationnel. Le capital intellectuel d'une école est fonction des habiletés, des compétences, des capacités, des talents, de l'expertise et des méthodes du personnel, des élèves, des familles et des communautés. Le capital social renvoie aux aspects culturels et sociaux empreignant les relations entre personnes à l'école et avec la communauté. Il est en lien avec la confiance existant entre tous les intervenants et l'école et avec le sentiment de collec-

tivité, de collaboration et de partage favorisant la création de réseaux solides tant au sein de l'école qu'avec la communauté environnante. Quant au capital organisationnel, il s'agit de la capacité de l'école en tant qu'institution de remplir sa fonction principale : déployer, mobiliser, mettre à profit et augmenter sans cesse son capital humain et social. L'encadré 8.11 présente un résumé des travaux sur les écoles efficaces en se servant de la structure de Hargreaves et en mettant l'accent sur les conclusions les plus pertinentes pour l'enseignement secondaire.

Une conclusion évidente de l'étude des travaux sur les écoles efficaces est que, pour obtenir de bons résultats sur le plan pédagogique, les écoles doivent s'éloigner du « modèle de l'usine », selon lequel les adolescents sont placés sur une sorte de courroie de transport et passent d'un enseignant à l'autre en étant noyés dans des matières sans liens les unes avec les autres au fil de cours qui leur sont donnés à raison de six par jour ou plus. Le véritable défi de la gestion des écoles secondaires consiste à créer un milieu d'enseignement et d'apprentissage qui rompt avec ce modèle. Par comparaison, les écoles primaires ont l'avantage d'être des milieux plus petits avec un programme de cours mieux intégré et une culture de travail en équipe mieux ancrée.

Au cours des quelques dernières décennies, les éducateurs et les administrateurs scolaires ont fait l'expérience de modalités organisationnelles dans les écoles secondaires dans le but explicite de tenir compte des enseignements tirés des études sur les écoles efficaces dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage. On s'est notamment attaché à créer des espaces d'apprentissage reflétant davantage les besoins individuels des élèves. De nombreux travaux de recherche ont démontré que les élèves de petites écoles sont plus satisfaits, se comportent mieux et sont plus déterminés à atteindre de bons résultats scolaires que ceux des grandes écoles (Gladden, 1998 ; V. Lee, 2000). Ces conclusions ont remis en question la façon habituelle de percevoir la taille optimale des écoles secondaires, détournant lentement les responsables de l'élaboration des politiques et les administrateurs du secteur de l'éducation des considérations d'efficacité d'échelle qui ont marqué pendant très longtemps la conception de l'organisation des écoles secondaires. En mettant l'accent sur l'apprentissage et la responsabilisation des élèves, on a donné un regain de vie à l'idée selon laquelle, en matière d'organisation des écoles secondaires, il vaut mieux ne pas voir trop grand.

Cette idée de réduire la taille des écoles n'a rien de neuf. Elle jouit, par exemple, d'une longue tradition au Royaume-Uni, où l'on trouve des « groupes d'internes » (*houses*) et aux États-Unis, qui ont des « mini-écoles » ou des « écoles dans l'école », comme au Texas depuis 1919 (Raywid, 1996). L'aspect nouveau dans les propositions actuelles est l'accent mis sur un large concept d'efficacité scolaire qui renferme à la fois l'apprentissage des élèves et les résultats sociaux, affectifs et non cognitifs, comme l'attitude des élèves envers

### **Encadré 8.11 Caractéristiques d'écoles secondaires efficaces**

#### **Capital intellectuel**

- Les enseignants disposent des connaissances, des aptitudes et des compétences pour aider tous les élèves à apprendre et à accepter la responsabilité de leur propre apprentissage.
- Le personnel de l'école estime avoir la capacité d'aider tous les élèves à atteindre leur plein potentiel.
- Le directeur assume le leadership de l'enseignement et soutient le perfectionnement professionnel permanent en vue d'accroître les compétences et de renforcer la participation du personnel.
- Le personnel de l'école dispose du savoir-faire pour décider des éléments du programme de cours qui doivent demeurer et de ceux qui doivent être éliminés en fonction d'une bonne perception professionnelle du mode d'apprentissage des adolescents.
- Le personnel enseignant est capable de concevoir et de proposer un programme de cours répondant aux exigences de responsabilisation et sensible aux besoins en développement et sur le plan social des élèves. Les membres du personnel ont les talents nécessaires pour donner un programme de cours interdisciplinaire.
- Les parents et le communauté scolaire comprennent et soutiennent la mission de base de l'école.
- Le rôle des parents dans l'éducation de leurs enfants est clair et contribue à former de véritables partenariats entre la maison et l'école.

#### **Capital social**

- Les enseignants maîtrisent la technologie du travail en équipe; ils ne travaillent pas seuls dans des classes isolées.
- Les élèves pratiquent en permanence l'apprentissage coopératif.
- Tous ont des attentes de réussite élevées; l'idée que tous les élèves peuvent maîtriser les connaissances, compétences et habilités essentielles est très répandue.
- On observe du respect envers la diversité humaine et l'appréciation des valeurs démocratiques.
- Le leadership est un concept répandu dans tout le personnel enseignant. On donne de l'autonomie aux enseignants, de sorte que le directeur n'est pas seul à exercer du leadership.

#### **Capital organisationnel**

- L'ambiance à l'école est positive; la mission de l'école est clairement énoncée et les objectifs sont acceptés de tous.
- À l'école, l'environnement est adapté, sécuritaire et bien ordonné.
- Le directeur exerce son leadership dans le but d'atteindre les objectifs convenus et de promouvoir un éthos scolaire axé sur l'enseignement et l'apprentissage.

*(suite)*

### Encadré 8.11 (suite)

- Le directeur est un leader de leaders et non un leader de suiveurs.
- Les structures et les possibilités de collaboration sont bonnes.
- L'organisation réagit de façon proactive quand les élèves n'apprennent pas.
- L'école exerce son pouvoir d'abandonner certaines matières moins importantes que d'autres.
- Les progrès des élèves font l'objet d'un suivi régulier. L'évaluation des apprentissages est au centre des préoccupations ; on n'accorde moins d'attention à l'évaluation aux fins de passer à la classe supérieure.
- L'école dispose de structures organisationnelles permettant de rechercher le soutien extérieur et l'implication communautaire et d'en bénéficier.

Sources : Association for Effectice Schools, 1996 ; Bellei et al., 2004 ; A. Hargreaves, 2003 ; Hill, 2001 ; Lezotte, 1991.

l'école, l'assiduité en classe, l'absentéisme et le degré de participation aux activités parascolaires. Dans le monde actuel, un besoin pressant de l'enseignement secondaire consiste à maintenir l'engagement des jeunes envers l'éducation en transformant les écoles en des lieux où ils veulent passer plus de temps (Gray, 2004). Les milieux d'apprentissage plus petits semblent bien adaptés à la poursuite de cet objectif (Gladden, 1998 ; V. Lee, 2000).

Le concept de petites écoles ne signifie pas nécessairement de petits bâtiments ; au contraire, dans les régions urbaines, où les terrains constituent une denrée rare, il est difficile d'éviter d'avoir de grands bâtiments. Le concept déterminant est celui de l'établissement de milieux d'apprentissage plus petits qui réduisent la *taille du milieu scolaire* plutôt que celle du bâtiment. Un terme plus adapté pour désigner ce concept est peut-être celui des écoles dans l'école, avec des variantes qui comprennent des groupes d'internes, des mini-écoles et des communautés d'apprentissage (Raywid, 1996). L'encadré 8.12 propose un résumé de certaines similitudes et différences entre ces types de petites écoles.

Le grand défi de la création de plus petits milieux d'apprentissage réside dans la détermination des éléments essentiels du programme qui définiront l'identité et la mission de l'école. Lorsqu'on façonne ces milieux, les principaux aspects dont il faut tenir compte sont les suivants : a) de quel degré d'autonomie chacune des sous-unités jouira-t-elle et que fera-t-on pour s'assurer la collaboration ; b) quel type de programme chacune des sous-unités offrira-t-elle et à quel point chacune d'entre elles sera-t-elle distincte des autres et de l'institution plus vaste ; et c) quelle structure organisationnelle vont-elles adopter individuellement et collectivement. La difficulté est de

### **Encadré 8.12 Principales caractéristiques de différents types de petites écoles**

#### **Similitudes**

- La forme organisationnelle « organique » ou « communautaire » bénéficie d'une taille réduite et gérable, comprise entre 300 et 900 élèves.
- L'identité et la mission de l'école sont clairement définies et on accorde de l'importance au fait que le corps enseignant partage une même philosophie.
- Des entités autonomes ont le contrôle sur les grandes décisions concernant le programme de cours, le personnel, les élèves, le budget et l'organisation.
- L'accent est mis sur un enseignement personnalisé; les enseignants connaissant bien leurs élèves.
- On attend des enseignants qu'ils assument des rôles multiples, ce qui renforce leur participation à la prise de décision et leur donne de l'autonomie.
- La gouvernance repose sur des équipes scolaires, la constitution d'équipes d'enseignants ou des processus de prise de décision faisant appel aux enseignants.
- Le programme de cours est interdisciplinaire et parfois structuré par thèmes.
- Les regroupements en fonction des intérêts (plutôt que l'orientation selon le degré de capacité) facilite le regroupement des élèves en fonction de leur propre choix.

#### **Différences**

##### *Écoles dans l'école*

- Plusieurs unités scolaires partagent un même bâtiment, avec une école hôte comme point d'ancrage.
- Un directeur du bâtiment prend les décisions sur les questions d'exploitation du bâtiment, mais chacune des écoles relève de l'agent local de l'éducation.
- Chacune des écoles est une entité autonome avec son programme, son personnel, ses élèves et son budget distinct.

##### *Mini-écoles*

- Les écoles sont indépendantes les unes des autres; chacune a son propre programme qui, la plupart du temps, diffère de celui de l'école plus grande ou des écoles avec lesquelles elle cohabite.
- Bien que les mini-écoles n'aient pas de statut distinct de la grande école, chacune jouit de son autonomie scolaire et a ses propres enseignants et ses propres élèves.
- Chaque mini-école relève d'un seul directeur et dépend du budget et du personnel de la plus grande école.

*(suite)*

### Encadré 8.12 (suite)

#### *Groupes d'internes*

- Des élèves de toutes les classes sont rassemblés dans des groupes d'internes au sein d'une même école.
- Des professeurs sont affectés aux groupes d'internes.
- Les élèves suivent la plupart des cours avec les membres de leur groupe et les mêmes professeurs affectés à ce groupe.
- Les groupes d'internes partagent les activités hors-programme.
- Les groupes d'internes peuvent être modifiés chaque année ou être constitués pour plusieurs années.
- Chaque groupe d'internes a son propre plan, qui est reporté sur les départements de l'école.

#### *Communautés d'apprentissage*

- Les élèves sont organisés en groupes d'internes ou regroupements d'intérêts pour leur inculquer un sentiment d'appartenance et les orienter sur le programme de cours.
- Les groupes d'internes ou regroupements d'intérêts fonctionnent dans le cadre d'une structure de programme plus vaste et plus globale à l'échelle du bâtiment, sous la direction d'une même personne.
- Des équipes d'enseignants se partagent des groupes d'élèves et les suivent pendant plusieurs années afin de mieux les connaître et de créer des expériences d'apprentissage plus personnalisées à leur intention.
- Grâce au recours à des horaires alternatifs, les enseignants peuvent élaborer des cours plus compatibles avec les objectifs d'apprentissage et faciliter des possibilités d'apprentissage basée sur le travail en intégrant des bénévoles du monde des affaires et de la communauté dans le programme de cours.

*Sources:* Cotton, 2001 ; Dewees, 1999 ; D. Hargreaves, 2001 ; Irmsher, 1997 ; Raywid, 1996 ; Rissman, 2000.

créer les conditions permettant aux écoles de porter leur capital humain, social et organisationnel à son maximum. Comme le souligne Andy Hargreaves, grâce à la collaboration et au réseautage, un établissement d'enseignement accroît son capital social et, ce faisant, l'école accroît aussi son capital intellectuel et humain.

La recherche sur les petites écoles donne à penser que, parmi les impacts positifs sur les élèves, on retrouve une meilleure estime de soi et une plus grande satisfaction à l'endroit de l'école (V. Lee, 2000 ; Raywid, 1996 ; Robinson-Lewis, 1991 ; Tompkins, 1988), moins de risques de décrochage, et un plus grand engagement des élèves les uns envers les autres et envers

leurs professeurs. Pour les enseignants, les impacts positifs se reflètent dans une plus grande satisfaction envers leur emploi et plus de motivation (Robinson-Lewis, 1991). En ce qui a trait à l'amélioration des résultats scolaires des élèves, les preuves sont moins concluantes. Selon certaines études, les petites écoles contribuent bel et bien à de meilleurs résultats (Crain, Heebner et Si, 1992; Robinson-Lewis, 1991), tandis que, selon d'autres, ces écoles ne connaissent que des gains modestes ou mitigés (Morriseau, 1975). Un des problèmes de l'exploitation des petites écoles est qu'elles peuvent avoir un effet de division et entraîner des conflits en affaiblissant des relations préexistantes (Raywid, 1996). Il y a également le risque d'un manque d'équité dans l'orientation si l'on regroupe les élèves en fonction de critères sans lien avec leurs intérêts.

Un avantage très net des petites écoles est qu'elles donnent la possibilité aux élèves de choisir des programmes et de progresser sans perdre leur groupe de référence formé de pairs. De plus, les écoles ont davantage de possibilités de collaboration, de comparer leur performance à celle d'autres écoles et de se livrer activement à un échange de pratiques exemplaires. Tous ces éléments devraient déboucher sur des gains en capital social, organisationnel et intellectuel pour les écoles.

Sur le plan des coûts, on peut craindre que les petites écoles soient plus coûteuses que les grandes. Sur la base du coût par élève inscrit, les petites écoles sont légèrement plus coûteuses, mais si l'on tient compte de la rentabilité et que l'on aborde la question du coût en fonction du nombre de finissants, il est manifeste que les petites écoles sont moins coûteuses que les écoles de taille moyenne ou de grande taille (Raywid, 1996).

Une autre approche de l'amélioration des résultats scolaires est celle de la gestion par l'école (school-based management ou SBM), un projet de politiques d'inspiration directoriale visant à améliorer les résultats scolaires en cédant aux écoles des responsabilités de gestion comme l'autorité en matière de budget, de personnel et de programme de cours. Bien qu'on ne dispose que de peu de preuves que les projets de gestion par l'école ont amélioré l'efficacité des écoles et les résultats des élèves en général (Wohlstetter et Mohrman, 1996), manifestement, les preuves s'accumulent que, dans certaines conditions, ce système peut améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles. Les conditions en sont les suivantes<sup>2</sup>:

- La gestion par l'école fait partie d'une stratégie globale d'amélioration scolaire englobant tous les niveaux, de l'école aux pouvoirs régionaux. On donne aux écoles les connaissances et l'information, et les gratifications sont fonction du rendement et de la contribution. Le nouveau rôle des pouvoirs locaux et régionaux en matière d'éducation est un rôle de soutien et d'encouragement par l'entremise de mesures incitatives.
- La tâche principale des directeurs est de veiller à l'amélioration constante des écoles. Cela suppose une attention soutenue aux changements

- pédagogiques, un leadership actif en éducation et la délégation au personnel administratif d'autres tâches liées au leadership et à la gestion. Les directeurs doivent bénéficier d'un soutien permanent afin « d'apprendre » leur nouveau rôle grâce à une formation systématique et à du mentorat.
- Comme la gestion en groupe n'est pas toujours la façon la plus efficace de gérer une école, il faut trouver un équilibre entre la responsabilisation du groupe et celle du directeur de l'école. Le pouvoir de prise de décision est partagé par une équipe constituée de plusieurs membres et dirigée par un enseignant avec des responsabilités et des ressources clairement définies (voir l'encadré 8.13).
  - Le rôle des enseignants évolue : de responsables de la gestion de leur propre classe, ils deviennent participants actifs à la transformation du milieu scolaire, travaillant avec d'autres intervenants et assumant la responsabilité de l'allocation et de l'utilisation des ressources.
  - Il faut pouvoir compter sur un investissement continu dans la formation, à l'échelle de l'école, en aptitudes fonctionnelles et connaissances du processus, ainsi que dans des domaines connexes au programme d'études et à l'instruction.
  - Les gratifications doivent comprendre des éléments de motivation extrinsèques, comme le salaire et des occasions de perfectionnement professionnel, et des éléments intrinsèques, comme un milieu de travail en collaboration avec ses pairs.

### *L'évolution du rôle des directeurs*

Alors que les écoles sont investies du pouvoir de prise de décision et de responsabilités, le rôle du directeur passe à l'avant-plan. Les directeurs doivent diriger et gérer le changement de la mission de l'école, qui n'est plus d'offrir un contenu pédagogique stable et défini de façon centrale, mais bien de concevoir des stratégies d'apprentissage adaptées aux caractéristiques et aux besoins des adolescents et à la transformation continue du milieu de travail. À cela s'ajoute la responsabilité de développer des partenariats solides et permanents avec les familles et les communautés afin de créer un sentiment de propriété et d'encourager l'investissement de la communauté locale dans son école. Ce point revêt une importance particulière dans les pays en développement, où les ressources produites par la communauté constituent une importante source de financement pour le fonctionnement des écoles.

Le tableau 8.3 est une présentation stylisée des grands changements que subit le rôle du directeur. Fait à noter : à mesure que les écoles gagnent en autonomie, de nouveaux rôles viennent s'ajouter aux rôles traditionnels, ce qui semblerait vouloir dire qu'il faudrait assurer un soutien additionnel aux directeurs jusqu'à ce que la nouvelle culture organisationnelle soit bien ancrée.

### **Encadré 8.13 Équipes de prise de décision dirigées par les enseignants**

La mise en place d'équipes de prise de décision dirigées par les enseignants divisant les écoles tant dans le sens horizontal que dans le sens vertical permet aux enseignants et aux parents de prendre part au processus de prise de décision de l'école. Leur création facilite l'interaction par-delà les frontières traditionnelles des départements et des niveaux d'enseignement. Certaines de ces équipes comprennent des sous-comités du conseil d'école ouverts autant aux professeurs qu'aux parents. Les conseils d'école les plus efficaces sont ceux qui se vouent à la coordination et à l'intégration des activités des divers groupes de prise de décision à l'œuvre dans l'ensemble de l'école. Les conseils ont pour rôle de concentrer leur attention sur les besoins de l'ensemble de l'école plutôt que ceux de chacun des départements ou de chacune de équipes d'enseignants en assurant leadership et orientation pour les changements qui ont lieu à l'école et en allouant les ressources nécessaires à ces changements.

D'autres équipes sont constituées exclusivement d'enseignants et intégrées dans le processus de recherche de consensus autour des décisions prises par l'école. Ces groupes s'occupent de questions comme le programme de cours, l'évaluation et le perfectionnement professionnel. Ils contribuent à régler les problèmes quotidiens sur le plan professionnel et sur celui de la gestion, facilitant ainsi la communication et faisant la promotion d'un judicieux dialogue sur des tâches précises. En élargissant la participation du corps enseignant au processus de prise de décision au-delà des quelques membres du conseil d'école, les équipes contribuent à réduire la charge de travail des enseignants, encourageant la participation et renforcent la volonté de changement.

*Source* : Wohlstetter et Mohrman, 1996.

Ayant examiné les expériences de la gestion scolaire, Cotton (1992) observe que c'est le rôle des directeurs qui est celui qui évolue le plus.

- Le changement s'exprime parfois sous la forme d'une redéfinition du rôle du directeur, qui passe de celui de « patron » à celui de chef de la direction avec un mandat de leadership fort sur le plan de l'enseignement.
- Plutôt que de mettre en application des politiques conçues ailleurs, ce qui crée automatiquement une distance entre le directeur et son personnel, le directeur travaille en collégialité avec son personnel et partage son autorité avec ce dernier.
- Généralement, le directeur se rapproche du processus éducatif et devient gestionnaire de l'enseignement.

**Tableau 8.3 L'évolution du rôle des directeurs d'écoles**

<i>Éléments traditionnels</i>	<i>Éléments nouveaux</i>
Maintien du contrôle administratif	Résolution de problèmes, gestion de crise et prise de décision
Commande de fournitures	Gestion des installations matérielles
Veiller à ce qu'il y ait suffisamment d'enseignants et contrôler les affectations	Leadership sur le plan de l'enseignement
Tâches bureaucratiques routinières	Responsabilité en matière de rendement
Tenue de dossiers de base	Gestion et production de ressources
Maintien des communications entre l'école et le ministère	Gestion des communications avec les niveaux supérieurs et les communautés environnantes

*Source*: compilation des auteurs, 2004.

- Le directeur s'élève dans la chaîne de commande du district en raison du pouvoir et de la responsabilité accrue qui reviennent à l'école.

Les rôles et les attentes des directeurs peuvent varier d'un pays à l'autre et à l'intérieur d'un même pays. Dans le système français, par exemple, on s'attend des directeurs qu'ils se consacrent à l'administration, tandis que le système britannique insiste sur le rôle de leaders en pédagogie des directeurs d'écoles et des proviseurs. Les modèles de petites écoles et de gestion par l'école exigent cependant des directeurs qu'ils possèdent des aptitudes au leadership et des connaissances en enseignement. Le nouveau rôle du directeur suppose donc que ce dernier soit à la fois motivateur, leader sur le plan de l'enseignement, coordonnateur d'équipe et animateur afin de répondre aux attentes vis-à-vis de l'école.

Une journée ordinaire de directeur d'école est souvent remplie de responsabilités administratives comme la gestion du personnel et le contrôle budgétaire, l'organisation des activités pédagogiques, la gestion des crises et des conflits entre enseignants et élèves, et celle des relations avec les parents et la communauté. La plupart des directeurs ont tendance à graviter vers les inévitables tâches administratives et rares sont ceux qui sont des leaders en matière d'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement.

Cependant, si l'objectif à atteindre consiste à bâtir une communauté d'apprentissage au sein de laquelle tous les élèves acquièrent toute la gamme des connaissances et des aptitudes nécessaires à leur avenir, le rôle des directeurs en tant que leaders sur le plan de l'enseignement est essentiel. Dans ce contexte, un leader doit être en mesure de motiver les enseignants et d'améliorer les techniques d'enseignement. Ces tâches nécessitent beaucoup de connaissances sur les détails du programme de cours, les méthodes

**Tableau 8.4 Comportement des directeurs d'écoles secondaires en tant que leaders sur le plan de l'enseignement : quatre portraits composites**

Modèle	Fournisseur de ressources	Ressource sur le plan de l'enseignement	Communicateur	Présence visible
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilise la loterie, observations</li> <li>• Distribue régulièrement des articles sur l'enseignement pour tenir son personnel à jour</li> <li>• Recours à des réunions de département pour élaborer le programme de cours</li> <li>• Perçu comme un collecteur de fonds dynamique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incarne l'esprit d'équipe</li> <li>• Rétroaction souhaitée par les enseignants quand ils se préparent à faire un exposé lors d'une réunion du conseil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communique son intérêt par sa bonne écoute</li> <li>• Porte-parole clair et s'abstenant d'étiqueter les élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toujours présents dans les salles, les couloirs, aux événements scolaires; « toujours là »</li> <li>• Accessible : toujours perçu comme ayant du temps à consacrer à tout le monde</li> <li>• Tout le monde semble savoir ce que cette personne représente</li> </ul>
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investit dans l'amélioration des chefs de département grâce à une formation adaptée</li> <li>• Demande le soutien des chefs d'entreprises et des dirigeants politiques pour l'école</li> <li>• Utilise le talent du personnel en élaboration de budget par l'entremise du Sénat professoral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amène les enseignants à s'intéresser à des méthodes d'enseignement nouvelles et meilleures</li> <li>• Met les données en commun et aide le personnel à interpréter celles qui concernent son école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laisse entendre au personnel que tout le monde peut se développer sur le plan professionnel</li> <li>• Donne régulièrement de la rétroaction aux membres du personnel sur leur rendement</li> <li>• Donne régulièrement de la rétroaction aux chefs de départements</li> <li>• Partage la prise de décision en faisant appel au Sénat professoral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parcourt souvent les couloirs</li> <li>• Choix stratégique de l'emplacement de son bureau pour être visible</li> <li>• Maître dans l'établissement de consensus</li> <li>• Semble toujours se trouver où il y a de l'action</li> </ul>

C	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laisse à son personnel suffisamment de temps pour apprendre à travailler en équipe</li> <li>• Met à profit les idées du personnel</li> <li>• Beaucoup d'observation sur pied d'égalité avec les enseignants et d'enseignement mutuel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passe beaucoup de temps à observer les enseignants en classe</li> <li>• Source d'inspiration pour les enseignants par sa connaissance du programme de cours</li> <li>• Donne de l'information sur le rendement de l'école aux enseignants et au personnel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les membres du personnel savent qu'ils doivent garder leur aplomb</li> <li>• La responsabilisation est recherchée et tenue en estime</li> <li>• Source d'inspiration par sa compréhension des modes d'apprentissage des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiance pragmatique constante à l'école</li> <li>• Semble se trouver partout</li> <li>• Se sert des rencontres-café avec les parents pour discuter des questions scolaires</li> </ul>
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se sert du concept d'équipe avec une période de planification conjointe pour aider les enseignants à progresser</li> <li>• Répartition budgétaire astucieuse ; fait fleche de tout bois</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Démontre de bonnes qualités d'enseignant quand il doit assumer un cours</li> <li>• Source d'inspiration pour les professeurs par sa connaissance des innovations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A mis sur pied un conseil d'amélioration du programme pour assurer la diffusion des idées</li> <li>• Communique l'importance des élèves et des parents grâce à son implication</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaît tous les jeunes de l'école</li> <li>• Quoi qu'il arrive, semble toujours accessible</li> </ul>

Source : Smith et Andrews, 1989.

d'enseignement et l'apprentissage des élèves. À cet égard, le directeur doit être un fournisseur de ressources, une ressource sur le plan de l'enseignement et un communicateur, en plus d'avoir une présence visible. Le tableau 8.4 illustre ce point en donnant quatre modèles de leaders sur le plan de l'enseignement au secondaire.

Comment parvenir à développer de tels dirigeants d'écoles? Fink et Resnick (2001) signalent que, même aux États-Unis, rares sont les directeurs qui atteignent leur poste avec une pleine maîtrise de tous les éléments de connaissances en enseignement et de toutes les aptitudes en leadership; même ceux qui ont de bonnes aptitudes auront besoin de l'appui soutenu du niveau du district. Se fondant sur la réussite d'un programme étalé sur onze ans d'amélioration des écoles dans le deuxième district de New York, les auteurs mettent de l'avant les mesures de soutien organisationnel efficaces au niveau du district afin de développer les aptitudes au leadership sur le plan de l'enseignement des directeurs et ainsi promouvoir la réussite des élèves. Ce type de soutien pourrait comprendre les éléments suivants :

- *Les colloques et instituts de directeurs*: un colloque d'une journée tous les mois pour discuter des nouveaux projets pédagogiques, réexaminer et évaluer d'anciens projets. Explorer des approches d'amélioration de l'apprentissage et trouver des façons d'utiliser les tests pour parvenir à une méthode efficace.
- *Les groupes de soutien et les groupes d'études*: de nouveaux groupes de directeurs qui concentrent leur réflexion sur la manière de concevoir des stratégies d'enseignement efficaces et de bonnes techniques d'évaluation de l'apprentissage des élèves, des méthodes d'évaluation de la réussite professionnelle des enseignants, et des aptitudes à la préparation et à la réalisation de colloques d'enseignants au sein de l'école. Le guide des groupes d'études est axé sur les matières enseignées ou sur les problèmes de pratique.
- *L'apprentissage mutuel*: des visites de directeurs dans les écoles d'autres directeurs afin d'y observer comment les choses s'y passent, ou des rencontres informelles fréquentes de petits groupes de directeurs pour mettre en commun leurs problèmes et stratégies de perfectionnement professionnel et de leadership.
- *L'encadrement individuel*: des activités organisées par le surintendant de district et son adjoint afin de fournir de l'encadrement individuel aux directeurs qui ont besoin d'aide pour se fixer des objectifs ou faire le lien entre le budget de l'école et les plans de développement pédagogique et professionnel. Cet encadrement a également lieu entre directeurs: ceux qui sont considérés comme des experts collaborent avec ceux qui ont besoin d'aide.

Le rôle de leader sur le plan de l'enseignement du directeur peut être crucial autant dans les pays développés que dans les pays en développement. Toutefois, plus particulièrement dans les pays en développement, ce rôle peut être limité par des responsabilités additionnelles. En plus de toutes leurs responsabilités administratives, les directeurs de nombreux pays africains doivent s'occuper de questions liées à la perte d'enseignants en raison du VIH/sida. En contexte de décentralisation de l'enseignement, beaucoup de directeurs, surtout dans les pays en développement, sont responsables de la collecte de fonds pour les écoles. Dans les pays où les responsabilités des directeurs d'écoles consistent principalement à recueillir des fonds, il est rare que les directeurs puissent concentrer leurs efforts sur l'enseignement et l'apprentissage, de sorte que leur rôle en tant que leaders sur le plan de l'enseignement en est fortement réduit. Pour soutenir ce rôle, un bon système d'éducation doit fournir les ressources permettant aux directeurs de concentrer leur attention sur l'enseignement et l'apprentissage.

### *Faire participer les parents et les collectivités*

Quand les élèves atteignent l'âge de l'adolescence, il arrive que les parents perdent leur capacité d'influencer leur comportement et qu'ils perdent graduellement le contact avec l'école. La participation des parents d'élèves du secondaire est aussi réduite du fait que de nombreux jeunes ne sont pas portés à faire part de leurs expériences scolaires à leurs parents. De surcroît, beaucoup de parents ne vivent pas dans le même quartier que celui où l'école est située. Pourtant, l'implication des parents et de la famille est considérée comme cruciale dans le développement général des jeunes et dans la résolution des situations de crise. Une étude menée par l'UNESCO (Ohsako, 1997) révèle que, parmi les principales causes de la violence à l'école, on relève le manque de supervision parentale, des parents portés sur la punition avec une orientation disciplinaire obscure, l'éclatement des familles et le manque de valeurs familiales fortes et soutenantes.

Certains directeurs et enseignants dynamiques n'en trouvent pas moins des façons d'impliquer les parents. L'expérience d'une école secondaire efficace située dans une école très pauvre et aux résultats très faibles de New York indique qu'il est possible d'influencer les élèves en organisant des rencontres et des cours sur l'enseignement à l'intention des parents, en faisant participer les parents aux comités d'écoles et en amenant les parents à discuter de questions qui les concernent (Langer, 2004). Voici un autre exemple d'innovation : tenir régulièrement les parents au courant de l'évolution du programme de cours, des plans d'évaluation, des profils d'écoles et des programmes scolaires. Certains directeurs louent de l'espace dans les quotidiens locaux pour rendre compte des événements scolaires et des succès des élèves (Brown et Anfara, 2002). Dans certains pays latino-américains,

on a offert aux parents, par l'entremise de centres communautaires, d'églises, de mosquées, de clubs de jeunes et d'associations professionnelles, des occasions de comprendre les jeunes, de s'en occuper, de les discipliner et de les éduquer (Mayorga Salas, 1997).

Avec la prise de conscience accrue du caractère essentiel de la participation des parents pour l'efficacité scolaire, on assiste de plus en plus à une participation parentale à la gouvernance scolaire par l'entremise d'organismes officiels. Parmi les pays d'Afrique subsaharienne, l'Afrique du Sud a été plus loin que les autres en mettant en place, à l'échelle du pays, un système de gouvernance assurée par les écoles, dans lequel les parents occupent la majorité des postes dans les organismes de gouvernance. La loi sud-africaine sur les écoles prévoit l'élection d'organismes de gouvernance scolaire par les élèves, les parents et les membres du personnel. Les fonctions de ces organismes comprennent la détermination de la politique d'admission à l'école, l'établissement de la politique linguistique, les recommandations de nominations du personnel enseignant et non enseignant, la gestion des finances, la fixation des droits de scolarité et la réalisation des campagnes de financement. Cette participation des parents ne plaît pas toujours aux directeurs et aux enseignants cependant, de sorte que leur participation se limite souvent à un partage d'information ou à une consultation restreinte orchestrée par les directeurs ou les enseignants dans le but de faciliter leur travail. Ce genre de participation ne favorise pas de profonds changements organisationnels ; elle renforce plutôt les modèles existants de pouvoir et de privilèges dans les écoles et dans la société en général (Grant Lewis et Naidoo, 2004). Dans la même veine, en Indonésie, la participation des parents par l'entremise des associations parents-enseignants (APE), consiste essentiellement à fixer les droits d'adhésion à l'association et à aider à les percevoir ; les parents jouent un rôle minime dans le contrôle des activités scolaires (Alatas et Filmer, 2004).

Bien que de nombreux pays soient conscients de la valeur de la participation des élèves aux conseils de gouvernance scolaire, souvent, cette participation ne s'est pas traduite par une véritable prise de décision. Un des enseignements les plus importants tirés des expériences vécues en Afrique du Sud et dans d'autres pays est que, si l'on veut donner du sens à la participation des parents et des élèves, non seulement les responsables de l'élaboration des politiques mais aussi les directeurs et les enseignants doivent reconnaître la valeur des parents et de la collectivité dans la gestion scolaire. Dans un souci d'efficacité de cette participation, les directeurs devraient comprendre et écouter les parents et tenir compte de leurs opinions sur la façon d'améliorer l'école.

## Conclusion

Le type d'école de l'ère industrielle qui a produit des « résultats standard » par l'entremise de processus d'enseignement uniformes axés sur des enseignants pris individuellement et un programme de cours divisé en matières n'a plus sa place dans une société mondiale de l'information où les connaissances, l'innovation et l'introduction de la technologie s'imposent comme les moteurs de l'amélioration de la productivité et de la croissance économique. Le mode traditionnel d'organisation de l'enseignement a permis l'épanouissement et l'augmentation rapide des résultats de l'enseignement secondaire universel, mais il a aussi créé des structures et processus rigides empêchant les organismes et établissements d'enseignement de relever sans tarder les deux grands défis de l'élargissement rapide de l'accès à l'enseignement secondaire et de l'amélioration de la qualité et de la pertinence tout en réduisant les inégalités en éducation.

Les structures de prise de décision en matière d'éducation ont subi une transformation accélérée depuis la fin des années 1960. Bien que l'articulation des relations entre les niveaux où se prennent les décisions et les intervenants ait gagné en souplesse, celle-ci a débouché sur une plus grande complexité à mesure qu'apparaissent de nouveaux intervenants et de nouveaux modes de répartition des pouvoirs et de relations entre les niveaux. La forme de gouvernance établie de longue date fondée sur un système d'écoles autorisées, financées et administrées par le secteur public et soutenues par des normes et règlements établis de manière centralisée laisse place à tout un éventail de modalités de gouvernance dans lequel le gouvernement central continue de jouer un rôle central dans l'orientation et le contrôle du système mais où les paliers inférieurs de l'administration et le secteur privé prennent part au financement et au fonctionnement des écoles. Il se produit une hybridation de la gouvernance en matière d'éducation à mesure que le milieu de fonctionnement des institutions éducatives évolue.

- La chaîne hiérarchique de commande perd de son importance par rapport aux relations entre les divers intervenants au sein du système d'éducation.
- La division des responsabilités entre les pouvoirs centraux et les écoles évolue vers un ensemble de modalités équilibré. Non seulement les pouvoirs centraux ou régionaux définissent-ils le document d'orientation qui guide le travail des écoles, mais ils offrent aussi le soutien technique et les ressources permettant de s'assurer de la réussite des écoles. Pour leur part, ces dernières jouissent de l'autonomie d'élaborer leurs propres programmes de cours en fonction des exigences de leurs élèves dans le cadre imposé par le document d'orientation.

- Un système d'évaluation et d'assurance de la qualité, en harmonie avec un système de mesures incitatives, de soutien technique et de conseils, devient l'instrument essentiel de la gouvernance centrale.
- Les mécanismes d'évaluation et de contrôle de la qualité évoluent sur la base d'une répartition convenue des responsabilités entre les niveaux de gestion du système, chaque niveau étant entièrement responsable des processus de surveillance et des résultats dans son champ de compétences.
- Les écoles développent un échange actif et de solides relations bilatérales avec les collectivités qu'elles desservent.

D'un point de vue organisationnel, le fonctionnement des écoles devrait reposer sur un nouvel ensemble de principes reflétant un besoin de souplesse, d'adaptation, d'ouverture et d'apprentissage permanents. Si la métaphore appropriée pour décrire le modèle industriel de scolarisation est celle du *système mécanique*, une bonne métaphore pour visualiser le fonctionnement des écoles dans un environnement riche en information est celle des *systèmes vivants*; c'est-à-dire celle d'organisations structurées autour de relations, avec la capacité inhérente d'évoluer et de se renouveler sans cesse. Les mesures les plus importantes du succès des écoles sont dès lors la capacité de réagir à la diversité et au changement et la volonté de leurs membres d'équilibrer leur intérêt individuel avec celui de l'ensemble, de créer des partenariats et de favoriser la collaboration. Les écoles de ce type présentent plusieurs caractéristiques notables :

- Le directeur joue, par son leadership, un rôle essentiel dans le fonctionnement de l'école en facilitant et coordonnant le travail individuel et en équipe des enseignants et en favorisant le changement et les relations entre les différents intervenants dans l'école. Quoique important, le rôle de gestionnaire est subordonné à la responsabilité d'exercer du leadership.
- Les écoles travaillent en collaboration et non dans l'isolement. La coopération entre directeurs est la clé de cette collaboration.
- Les enseignants sont motivés à travailler en équipe. Ils forment une véritable communauté d'apprenants, constituée du personnel enseignant, des administrateurs et des élèves, engagés dans la recherche du savoir et la promotion de la réflexion critique. L'organisation de l'école permet aussi à tout le personnel de tirer profit de la « compétence collective » fondue à l'intérieur de ses limites. Autrement dit, le capital social stimule la croissance du capital intellectuel.

Ces caractéristiques, qui résument les grandes orientations de la transformation de l'enseignement secondaire, ont une assise empirique solide (Sharan, Shachar et Levine, 1999) résultant de l'examen d'expériences réelles

d'écoles qui ont connu du succès. Il ne s'agit toutefois ici nullement d'une liste exhaustive et il ne faut pas y voir une feuille de route vers le changement à appliquer dans un autre contexte. L'orientation, les caractéristiques et le contenu du système transformé doivent être propres à la situation socio-économique de chaque pays et à la capacité du système d'éducation de générer et d'assimiler le changement. La forme définitive du système transformé dépendra de la capacité de mise en application des parties impliquées, du degré d'acceptation du changement ou de résistance à ce dernier et de la façon dont les projets seront mis en œuvre.

## Notes

1. Il arrive fréquemment que les horaires des écoles secondaires prévoient six cours par jour cinq jours par semaine. Parmi les variantes de ce modèle, on peut mentionner le système de tranches horaires selon lequel une partie de l'horaire quotidien est structurée en fonction de tranches horaires plus longues.

2. Cette section est une adaptation de l'évaluation de la gestion par l'école effectuée par Wohlstetter et Mohrman (1996).

---

---

# Épilogue

## Repenser l'enseignement secondaire

*Les peuples ignorants sont toujours en esclavage, ceux qui n'ont qu'une scolarisation superficielle sont ingouvernables, seuls ceux qui sont véritablement scolarisés connaissent la liberté.*

– Angel Ganivet, *Cartas Finlandesas* (1898)

*[...] la réponse ne consiste pas à concevoir de meilleures stratégies de réforme. Peu importe leur complexité, les stratégies d'élaboration d'innovations ou de politiques ne pourront jamais fonctionner. Il est totalement irréaliste de s'attendre à ce que la mise en place de réformes à la pièce [...] dans une situation qui, fondamentalement, n'a pas été pensée en vue de prendre le parti de l'évolution, ne fasse autre chose que discréditer la réforme.*

– Michael Fullan, *Change Forces* (1993), p. 3

Si l'on veut que la réforme de l'enseignement secondaire apparaisse légitime et connaisse la durabilité à long terme, il faudra un leadership politique solide, de la cohérence et de la transparence. C'est le principal enseignement à tirer des documents d'information commandés pour le présent rapport et qui portaient sur les réformes de l'enseignement secondaire dans des pays et des endroits aussi différents que le Brésil, le Chili, la Finlande, Hong Kong (Chine), la République de Corée et la Suède<sup>1</sup>. Le plus grand défi auquel sont confrontés les artisans de toutes les réformes est de parvenir à changer les modèles mentaux profondément enracinés de l'éducation et de la gouvernance de l'enseignement qui dominent la réflexion et les pratiques actuelles en politiques tant au sein qu'à l'extérieur du monde de l'enseignement. Ces modèles et archétypes constituent de formidables obstacles à des innovations pourtant bien nécessaires dans l'organisation des systèmes d'enseignement secondaire et la structuration de l'apprentissage.

Le modèle institutionnel répandu qui s'est révélé si utile pour soutenir le développement de l'enseignement primaire et de base et même des écoles secondaires dans de nombreux pays au cours des années 1980 et 1990 ne convient plus aux besoins émergents en enseignement de sociétés connais-

sant une évolution rapide. La tâche qui se présente aux sociétés d'aujourd'hui consiste à transformer les institutions d'enseignement secondaire et les pratiques d'enseignement actuelles pour qu'elles répondent mieux aux besoins et aux exigences d'un contexte faisant appel à une information dense et envahissante.

Les défis qui se posent pour l'avenir immédiat de l'enseignement secondaire sont-ils les mêmes dans les pays à faible revenu, à revenu intermédiaire et à revenu élevé? Au premier abord, la réponse serait non. Comme nous l'avons vu au chapitre 4, l'hypothèse selon laquelle il est possible de trouver des solutions uniformes et orthodoxes qui soient applicables dans tous les pays est extrêmement contestable. Pour la plupart des pays en développement, les défis à relever seront plus complexes que ceux des pays développés. Et cela parce que les pays en développement sont confrontés simultanément à des problèmes d'approvisionnement et de qualité et, fait plus important encore, parce qu'ils doivent les résoudre en dépit de graves contraintes financières et institutionnelles. Mais, pour les mêmes raisons, on pourrait répondre à la question de façon totalement affirmative. Le rythme auquel le monde fait de nouvelles découvertes scientifiques et implante des innovations technologiques et organisationnelles touche tout autant les pays en développement que les pays développés, et il est peu probable que l'on assiste à une atténuation de cet élan. Les systèmes d'enseignement dans le monde entier devront donc se réorganiser et faire preuve de plus de souplesse et d'une plus grande capacité d'adaptation face aux besoins locaux et aux exigences mondiales.

Les efforts déployés afin d'élargir l'accès à l'enseignement secondaire et d'en améliorer la qualité exigent que l'on repense l'approche de l'élaboration des politiques et la pratique institutionnelle en général. Étant donné les nouvelles pressions résultant de la mondialisation et du besoin d'accélérer le développement des possibilités d'accès à l'enseignement secondaire, les politiques qui ne visent pas les caractéristiques essentielles des systèmes d'enseignement les plus usités n'ont que peu de chances de réussite. Autrement dit, *poursuivre dans la même veine* ne permettra pas de relever les défis auxquels l'enseignement secondaire est confronté.

### **Cela revient-il à *poursuivre dans la même veine*?**

#### **L'argumentation en faveur d'une transformation des politiques et pratiques relatives à l'enseignement secondaire**

Sur le plan de la structure, le modèle de développement de l'enseignement secondaire suivra-t-il celui qu'on a utilisé pour l'enseignement primaire et de base? Les politiques destinées à élargir l'accès à l'enseignement secondaire et à en améliorer la qualité et la pertinence reviennent-elles essentiellement à poursuivre dans la même veine? La réponse est sans contredit non et ce,

pour de nombreuses raisons liées aux caractéristiques propres à la structure de l'enseignement secondaire, à son organisation, à ses modes de prestation, à son programme de cours, à sa gouvernance et à ses modalités de financement. Voici quelques exemples qui serviront à illustrer les difficultés connexes aux caractéristiques particulières de l'enseignement secondaire qui influent sur les politiques à cet égard.

- *Les modalités de financement.* Les enseignements tirés dans le passé des efforts en vue d'améliorer les taux de participation au niveau primaire ne s'appliquent pas à l'enseignement secondaire. Tout d'abord, la disponibilité d'écoles offrant le cycle inférieur du secondaire est loin de se comparer à l'omniprésence des écoles primaires dans de nombreux pays, même en tenant compte du fait que beaucoup d'écoles primaires n'offrent pas l'éventail complet des niveaux scolaires. Selon plusieurs études (notamment ADE-KAPE, 2003), les coûts directs et ceux de renonciation constituent des obstacles plus importants à l'enseignement secondaire qu'à l'enseignement primaire. Les efforts destinés à accélérer les taux de participation au cycle inférieur du secondaire exigeront vraisemblablement une combinaison d'interventions du côté de l'offre et de la demande.
- *Les particularités structurelles du secteur secondaire.* Les différences structurelles entre l'enseignement primaire et secondaire se manifestent, par exemple, dans le recrutement et l'affectation des enseignants dans les zones rurales, où vit la majorité des élèves dans les pays en développement. D'après les résultats des recherches, si beaucoup d'enseignants du primaire sont originaires des localités où ils exercent leur métier, ce n'est généralement pas le cas au secondaire. À ce niveau, les pénuries d'enseignants ont donc généralement été plus graves et ont entraîné des taux élevés d'absentéisme, un surpeuplement des classes et, dans certains cas, l'embauche de professeurs incompetents. Il s'agit là manifestement de problèmes du côté de l'offre.
- *La diversification du programme d'enseignement secondaire.* Un programme de cours diversifié, voilà l'une des clés du maintien à l'école des élèves du secondaire, de l'évitement du décrochage et du maintien de la pertinence et de l'utilité des diplômes et accréditations donnant accès au marché du travail ainsi qu'à des possibilités de formation et d'enseignement complémentaires. Caractéristique essentielle et fondamentale de l'enseignement secondaire, la diversification du programme a d'importantes incidences financières et exige une gouvernance et des modalités de gestion plus complexes, un soutien de l'extérieur plus efficace et varié aux écoles et aux enseignants, et des services de consultation et d'orientation plus élaborés pour guider les élèves.
- *Les questions de méthodologie et de pédagogie.* Surtout dans les pays à faible revenu, l'élargissement de l'accès à l'enseignement secondaire doit s'accompagner de changements importants dans le mode de prestation des

services d'enseignement. Le choix de ce mode a des implications incontournables sur la qualité et l'équité, qui sont propres à l'enseignement secondaire.

- *Les considérations politiques.* Parvenir à un consensus politique sur la réforme de l'enseignement secondaire s'est révélé un exercice beaucoup plus difficile que ce n'a été le cas pour l'élargissement et la réforme de l'enseignement primaire et tertiaire. De plus, à l'encontre de ces derniers, l'enseignement secondaire souffre d'un manque d'organismes pour plaider sa cause à l'échelle nationale et de groupes de pression internationaux forts.

Pour toutes ces raisons, l'encadrement de politiques en place en matière d'éducation – d'abord pour en assurer l'accès puis la qualité – n'est pas viable dans le cas de l'enseignement secondaire. « Ouvrir les portes » du système ne suffit pas tant qu'une scolarisation manquant d'efficacité et de pertinence amène la plupart des jeunes à lâcher l'école secondaire. Les « portes ouvertes » deviennent des « portes tournantes » à mesure que les jeunes, leurs attentes croissantes envers le système d'enseignement déçues, quittent l'école en signe de mécontentement. Cet échec pourrait entraîner une crise grave de légitimité de tout le secteur de l'enseignement, surtout si cela devait signifier qu'un sous-secteur dont le mandat est d'être inclusif était en réalité en train de devenir exclusif.

Qu'il soit ou non financièrement viable pour un pays de poursuivre dans la même veine, il est peu probable que des politiques qui iraient dans ce sens permettent de combler le fossé grandissant de la qualité entre les pays riches et pauvres sur le pan de l'enseignement. Ce qu'il nous faut trouver aujourd'hui, ce sont des façons nouvelles de régler de vieux problèmes. Les approches nouvelles pourraient comprendre une combinaison de réformes structurelles visant à changer les modes d'organisation des écoles et de prestation des services d'enseignement grâce à des interventions ciblées dans le but de s'assurer d'offrir de réelles occasions aux pauvres et aux exclus et de leur permettre de tirer pleinement profit des avantages.

### **Politiques en matière d'enseignement secondaire : anciens compromis et solutions nouvelles**

Traditionnellement, l'enseignement secondaire a été encadré par de perpétuels compromis politiques qui ont éclairé et façonné le discours politique et les orientations intellectuelles dans le monde entier. Dans le présent rapport, nous avons examiné de façon plus ou moins approfondie les questions les plus critiques : la qualité et l'équité, l'efficacité et l'équité, l'équilibre entre la formation générale et professionnelle, et la centralisation et la décentralisation. Dans de nombreux pays, on a reformulé et remplacé les

encadrements traditionnels. Ceux-ci sont le reflet de moules culturels et politiques qu'il a fallu briser dans un contexte d'explosion de la demande et de participation massive à l'enseignement secondaire. Dans cet épilogue, nous nous penchons sur les anciens compromis et les nouvelles solutions de rechange qui s'offrent aux responsables de l'élaboration des politiques en enseignement.

*La qualité et l'équité.* Par tradition, le débat sur les politiques en matière d'enseignement a mis l'accent sur les questions d'accès à l'enseignement primaire et celles de qualité en enseignement supérieur. En ce qui a trait à l'enseignement secondaire, ce sont les questions d'équité qui priment. On peut percevoir l'équité comme le domaine des politiques qui se trouve au point d'intersection entre l'accès et la qualité, et c'est sur l'enseignement secondaire que ce domaine a les plus grandes implications. C'est en effet à ce niveau que les élèves sont orientés vers différents programmes et groupes et sont confrontés à des examens aux enjeux cruciaux qui déterminent les conditions de certification et de transition vers le marché du travail ou des études subséquentes. C'est aussi à ce stade que l'on exige des élèves qu'ils prennent les premières décisions importantes concernant leurs appartenances intellectuelles, que l'on attend des écoles qu'elles conseillent et trient les élèves et que les parents dans le monde entier sont prêts à investir des sommes importantes dans des précepteurs privés pour aider leurs enfants à réussir (Bray, 1999).

Dans de nombreux pays, c'est entre les cycles inférieur et supérieur du secondaire que se situe le grand fossé de l'équité. Ainsi, en Chine, les données de l'année 2003 révèlent que le taux d'inscriptions était de 88,7 pour cent au cycle inférieur du secondaire et accusait une forte baisse, jusqu'à 43,0 pour cent, au cycle supérieur du secondaire. On ne sera pas surpris d'apprendre que c'est précisément à ce niveau de la scolarisation que se concentre le débat sur l'équité en enseignement.

*L'efficacité et l'équité.* La marche vers des systèmes d'enseignement secondaire de masse exige une répartition et une utilisation efficaces de maigres ressources financières et humaines. De manière générale, le manque d'efficacité dans la prestation des services sociaux fait du tort aux pauvres et aux personnes vulnérables (Banque mondiale, 2003f). Le plan d'action pour la démocratisation de l'enseignement secondaire doit donc reposer sur une analyse prudente et détaillée du déploiement efficace des ressources et la maximisation des gains d'efficacité.

*L'équilibre entre la formation générale et professionnelle.* Dans un contexte en évolution rapide sous l'élan de l'application du savoir et de l'innovation, les compétences et les aptitudes ont tendance à prendre de la valeur et à perdre de leur pertinence beaucoup plus rapidement que dans le passé récent. Par conséquent, l'écart autrefois prononcé entre les aptitudes générales et professionnelles en enseignement secondaire change et s'atténue à mesure que

croît la demande d'aptitudes faisant de plus en plus appel au savoir et à l'information.

*La centralisation et la décentralisation.* La prestation efficace et responsable de services d'enseignement réclame une prise de décision plus proche des élèves. Pour du personnel professionnel et compétent, il est possible de promouvoir une prestation souple et adaptable des services au moyen d'une prise de décision basée à l'école. Simultanément, afin de s'assurer d'une prestation de services qui soit aussi sensible aux besoins du pays et respectueuse de ceux-ci, un système de direction central ou national fort est indispensable, ainsi que la capacité de surveillance, le soutien professionnel et un consensus politique sur des règles et règlements clairs et transparents. En bref, à mesure que l'on progresse vers la décentralisation, il devient plus important que jamais pour l'État de jouer un rôle actif.

Contrastant fortement avec les vieux compromis qui ont perdu toute leur pertinence, un certain nombre de dilemmes politiques relativement nouveaux et émergents sont implicites dans les approches contemporaines de la réflexion et de la prise de décision en matière d'enseignement secondaire. Nous en résumons dans ces pages quelques-uns des plus importants.

*La compétitivité et l'universalité.* L'accent de plus en plus marqué conféré à l'enseignement en tant que clé de la compétitivité nationale vient renforcer les fonctions de sélection et de tri des études secondaires, ce qui risque de représenter un fardeau énorme pour le principe d'universalité d'un système. Ce dilemme survient à un moment où l'universalité de l'école secondaire est cruciale pour l'édification de la notion de citoyenneté et pour la durabilité elle-même d'un système d'enseignement.

*La modernisation du programme de cours et l'identité professionnelle des enseignants.* Le consensus de plus en plus fort quant à la nécessité de moderniser le programme de cours autour des nouvelles compétences nécessaires dans une société faisant fortement appel à l'information doit tenir compte de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire, encore défini et modelé par les disciplines traditionnelles.

*La tendance vers des écoles plus petites et un programme de cours plus vaste.* Il n'est pas facile d'équilibrer les preuves constantes des avantages d'écoles secondaires plus petites sur les plans des résultats atteints par les élèves et de leur bien-être, d'une part, et l'impératif d'être attentif aux besoins des élèves en leur proposant un programme de cours plus vaste et de plus en plus diversifié.

*L'évaluation effectuée localement au niveau des classes et les examens nationaux et publics.* La tension entre la compétitivité et l'universalité se reflète dans les divergences de vues quant à l'évaluation des résultats des élèves. Si l'on fait la promotion de l'évaluation au niveau de la classe comme mode d'évaluation axé sur l'enseignement et centré sur les élèves, les examens nationaux comportant des enjeux importants demeurent un outil majeur d'orientation

du système par l'entremise de signaux et stimulants qui influent sur le comportement des élèves, des parents, des enseignants et des administrateurs.

*L'accent placé sur les extrants et son impact.* Le combat mené dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement secondaire a dernièrement pris un tour différent : d'une approche politique fondée sur les intrants, on est passé à une approche fondée sur les extrants. De nombreux pays attachent beaucoup d'importance à des résultats de tests normalisés comme seul indicateur indirect disponible de la qualité de l'enseignement. Mais l'importance accordée aux extrants débouchera sur une nouvelle transition mettant en évidence la pression afin d'évaluer l'impact de l'enseignement secondaire en fonction d'éléments critiques du bien-être comme la santé, le revenu, la citoyenneté, la productivité, l'employabilité, la responsabilisation, le développement communautaire et le renforcement de la démocratie.

*Les solutions à faible et forte teneurs en technologie pour les matériels d'enseignement et d'apprentissage.* Surtout dans les pays à faible revenu, on observe une tension croissante entre le besoin d'offrir des aides de base à l'enseignement et à l'apprentissage, en particulier des manuels, et une pression de plus en plus forte à combler le fossé technologique, dans le contexte de stratégies nationales axées sur la société de l'information et les options de développement électronique, et de la perception d'un sentiment d'urgence à ne pas être laissé en reste. Les doutes entourant le potentiel de progression par bonds vers les TIC gagnent en intensité, même si les décideurs se préparent à effectuer des investissements massifs dans ce domaine.

## **La dimension politique de l'évolution de l'enseignement secondaire**

Il est impossible de transformer, dans le cadre du mandat de quatre ou cinq ans d'une administration élue, la structure profondément ancrée de l'institution de l'enseignement secondaire, qui a évolué dans une société relativement peu dépendante de l'information (Lundgren, 2002). Le changement exigera beaucoup plus de temps que ça et ne peut résulter que de la combinaison puissante de forces aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur du système d'éducation.

Les politiques d'éducation en place ont élaboré le concept de développement de l'enseignement secondaire comme un processus graduel et ordonné, et traité les besoins en éducation des jeunes comme un système fermé en leur proposant des filières linéaires d'expériences d'apprentissage à suivre selon un ordre préétabli. Ce genre de politiques ne tient que peu ou pas du tout compte de l'explosion du taux de croissance de la demande d'enseignement secondaire ni de la grande diversité des intérêts, attitudes, milieux sociaux et aptitudes des jeunes. Ces politiques ont de facto limité l'ouverture

de possibilités d'enseignement au-delà du primaire. L'attention prioritaire de politiques novatrices devrait consister à transformer l'enseignement secondaire en un système diversifié et souple offrant aux jeunes une large gamme d'options pour entrer dans les institutions d'enseignement secondaire et les quitter à différents stades, qui puisse tirer profit d'instruments divers pour évaluer les aptitudes et compétences et en attester (OCDE, 1999). Cette vision globale du système contribuerait à orienter le processus de transformation; elle n'est pas censée proposer un énoncé de politique totalement inclusif et d'application universelle.

Les examens des initiatives récentes de réforme de l'enseignement secondaire effectués aux fins de la présente étude<sup>1</sup> ont contribué à définir les grandes orientations de politiques stratégiques que les décideurs doivent avoir à l'esprit au moment de concevoir et de mettre en œuvre des politiques visant à transformer les institutions et les méthodes en enseignement secondaire à l'échelle du système.

1. Il existe plusieurs façons d'apporter les améliorations nécessaires; et il n'y a ni formule générale ni remède miracle pour transformer l'enseignement secondaire. Autrement dit, aucune solution toute faite ni pratique exemplaire standard ne peut s'appliquer quels que soient les défis ou la situation propres à un pays. Néanmoins, on a pu tirer quelques enseignements du processus de développement de l'enseignement secondaire et d'amélioration de sa qualité, qui peuvent être utiles pour encadrer le dialogue et le débat sur les politiques dans un pays.
2. Il faut consacrer les efforts à un certain nombre de leviers tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du système d'enseignement. Quand les intervenants internes et externes unissent leurs efforts, chacun travaillant sur différents aspects du processus de transformation, les chances sont nettement meilleures d'en arriver à des améliorations véritables et durables. Par exemple, autant la pression actuellement exercée de l'extérieur du système vers une plus grande responsabilisation que la recherche correspondante d'autonomie à l'intérieur du système mettent en évidence le besoin de professionnels enseignants compétents et hautement qualifiés.
3. Cette transformation est un processus continu exigeant du leadership, du soutien politique, l'atteinte d'un consensus, de l'énergie et des ressources. Comme la rotation fréquente des titulaires des fonctions administratives et politiques supérieures vient perturber les changements en cours, seuls des exercices soutenus de recherche de consensus et un engagement profond des dirigeants scolaires à l'égard d'une vision commune sont garants de la continuité et de la réussite des efforts déployés en vue du changement.
4. Le processus de transformation doit être constamment alimenté par des données pertinentes recueillies aux niveaux régional, local et à ceux des écoles et des élèves. D'une part, il faut des systèmes de contrôle et

d'évaluation de l'amélioration du système d'éducation pour permettre d'en déterminer les forces et les faiblesses. D'autre part, il faut soutenir le renforcement des capacités de manière à permettre aux décisionnaires, aux dirigeants scolaires et aux praticiens de faire bon usage des données et des preuves dont ils disposent pour offrir les meilleurs services possibles aux élèves.

5. Comme elles fonctionnent dans des contextes différents, les écoles réagissent différemment à des politiques semblables. Le soutien offert de l'extérieur aux écoles doit être bien ciblé, varié et souple. La réforme de l'enseignement doit susciter la combinaison d'efforts en vue d'améliorer davantage les meilleures écoles (aller de l'avant) et de combler l'écart entre les écoles les moins efficaces et les plus efficaces (uniformiser). C'est exactement ce que les écoles et les enseignants devraient s'efforcer de faire, surtout si l'on considère la diversité de plus en plus grande des populations d'élèves du secondaire.
6. Un effort concerté en vue de l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage en classe constitue une stratégie de gestion essentielle pour réussir la mise en œuvre de nouvelles politiques. Le développement professionnel bien défini, soutenu et coordonné des enseignants représente l'instrument principal de cet effort.

Les pays cherchent à accroître le nombre de finissants des écoles secondaires munis des aptitudes nécessaires pour repérer et résoudre des problèmes et avoir un apport à la société pendant toute leur vie. Un principe fondamental de la théorie moderne de l'apprentissage est que des objectifs d'apprentissage différents exigent des approches pédagogiques différentes. Les nouveaux objectifs de l'enseignement nécessitent des changements dans les possibilités d'apprentissage. D'un point de vue micro-politique ou de celui des écoles, on peut formuler comme suit les principes essentiels de la transformation :

- *Le principe orienté apprenant.* Placer l'apprenant au centre de toutes les décisions. C'est-à-dire que tout effort visant à transformer le contexte scolaire dans lequel se déroule l'apprentissage doit être orienté vers les préoccupations, les intérêts et les besoins des jeunes. Le fait de concentrer son attention sur les élèves en tant qu'apprenants peut être un élément catalyseur de la transformation pratique de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles.
- *Le principe d'universalité.* Agir dans l'intérêt de tous les élèves, mais veiller particulièrement à offrir des possibilités d'enseignement égales à tous les jeunes en mettant en application des programmes ciblés pour rejoindre les élèves à faible revenu, les filles et les membres des minorités.

- *Le principe de souplesse et de personnalisation.* S'assurer que la transmission de la matière est souple et adaptée à la situation et aux besoins concrets des élèves.
- *Le principe de contextualisation.* Accorder une attention particulière au contexte dans lequel se fera la transformation en établissant des relations étroites entre le système scolaire et les communautés locales et en mettant en rapport enseignants et élèves.

Il ne faut pas oublier les responsables de l'élaboration des politiques, les experts et les conseillers en politiques s'inspirant des travaux de recherche, dont l'apport peut être très appréciable. Toutefois, le contenu définitif de la transformation devrait être axé sur la collectivité pour en assurer la continuité et la durabilité. Cela signifie une transformation justifiée par les problèmes locaux en fonction de la capacité locale de recherche et de structures locales de gouvernance qui facilitent le changement et l'engagement des citoyens.

L'effort global de changement n'est jamais explicite à tous égards ; il se présente plutôt comme une « politique cachée de l'enseignement » (Kivirauma, Rinne et Seppänen, 2003) dans laquelle une série de changements, mineurs mais interreliés, dans le programme de cours, l'allocation des ressources, le financement et les modalités de gouvernance, débouchent sur une ligne de conduite entièrement nouvelle. L'ingrédient crucial d'une stratégie de transformation est le processus d'élaboration d'une vision commune grâce à la promotion d'un véritable débat sur les politiques parmi tous les intervenants. L'expérience d'autres pays et les résultats des travaux de recherche peuvent alimenter ce débat. Le présent rapport vise justement à apporter ce genre de contribution.

Ce rapport propose des orientations stratégiques afin de reconstituer une aide extérieure à l'enseignement secondaire dans les pays en développement. L'annexe J présente la stratégie de la Banque mondiale et le soutien qu'elle a offert à ce jour aux projets et programmes en matière d'enseignement secondaire. Si nous nous tournons vers l'avenir, il serait possible de prendre des mesures pour assurer un alignement stratégique des projets et programmes sur la mise en pratique des recommandations contenues dans ce rapport.

## Note

1. Les documents d'information sont ceux de Aho et Pitkänen (2003) ; Cox (2004) ; Kim (2002) ; Lundgren et Román (2003) ; et Souza (2003).

# Annexe A

## Structure des systèmes d'éducation et scolarité obligatoire

### Structures de cycles secondaires les plus courantes

Ensemble du secondaire / premier niveau	Deuxième niveau	Troisième niveau	Principales régions
Préparatoire, complémentaire	Général		Moyen-Orient et Afrique du Nord, Amérique centrale, Andes
Secondaire de base	Intermédiaire / Diversifié	Supérieur	
Intermédiaire	Deuxième cycle	Supérieur	Certains pays d'Afrique et d'Amérique latine
Intermédiaire / premier cycle	Deuxième cycle	Supérieur	Asie du Sud, Irlande, Nouvelle-Zélande
Premier cycle	Deuxième cycle / Supérieur	Senior	Irlande, Nouvelle-Zélande
Junior	Senior / Deuxième cycle	« Sixth Form »	Royaume-Uni, Caraïbes anglophones, Irak
Intermédiaire	Senior / Général		Moyen-Orient et Afrique du Nord, Philippines
Premier cycle	Deuxième cycle, lycée		Afrique francophone, Éthiopie, Jamaïque
Général	Préparatoire, lycée		Europe orientale, Asie centrale
Polymodal			Mexique
Diversifié			Amérique centrale, Andes
Deuxième cycle			
Deuxième cycle de base	Troisième cycle de base		Portugal

#### LÉGENDE

- Préscolaire (dispensé par l'état)
- Primaire
- Ensemble du secondaire / secondaire premier niveau
- Secondaire deuxième niveau
- Secondaire troisième niveau
- Année obligatoire
- Chevauchement de niveaux (divers ombrages)
- Préscolaire (discordance entre les données de l'Annuaire statistique de l'UNESCO 1997 et celles de la base de données de l'UNESCO dans la base de données SIMA)

\* Pas de données précises sur la division des cycles

#### DÉFINITION DE « SCOLARITÉ OBLIGATOIRE »

- De = âge de début de scolarité obligatoire, niveau préscolaire ou primaire
- À = la présentation de ces données (inclusives ou non) varie selon les sources. Pour que les données soient comparables, nous appliquons un critère non inclusif qui indique l'âge de fin de scolarité obligatoire ou l'âge d'entrée dans l'année suivante.
- Durée = nombres d'années de scolarité obligatoire.

Afrique subsaharienne	Âge de début de scolarité et durée de la scolarité par niveau																				Scolarité obligatoire				
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	de	à	durée	
Angola																						6	14	8	
Bénin																							6	12	6
Botswana																							6	16	10
Burkina Faso																							6	16	10
Burundi																							7	13	6
Cameroun																							6	12	6
République centrafricaine																							6	16	10
Tchad																							6	12	6
République démocratique du Congo																							6	12	6
République du Congo																							6	16	10
Côte d'Ivoire																							6	12	6
Érythrée																							7	12	5
Éthiopie																							6	16	10
Gabon																							6	16	10
Gambie																							7	16	9
Ghana																							6	15	9
Guinée																							7	13	6
Kenya																							6	14	8
Lesotho																							6	13	7
Libéria																							6	16	10
Madagascar																							6	11	5
Malawi																							5	13	8
Mali																							7	13	6
Mauritanie																							6	12	6
Mozambique																							6	13	7
Namibie																							6	16	10
Niger																							6	12	6
Nigéria																							6	15	9
Rwanda																							7	13	6
Sénégal																							7	13	6
Sierra Leone																							—	—	—
Somalie																							6	14	8
Afrique du Sud																							7	16	9
Soudan																							6	14	8
Swaziland																							6	13	7
Tanzanie																							7	14	7
Togo																							6	16	10
Ouganda																							6	13	7
Zambie																							7	16	9
Zanzibar (Tanzanie)																							7	17	10
Zimbabwe																							6	13	7

Moyen-Orient et Afrique du Nord	Âge de début de scolarité et durée de la scolarité par niveau																				Scolarité obligatoire			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	de	à	durée
Afghanistan																						7	13	6
Algérie																						6	15	9
Bahreïn																						—	—	—
Brunei Darussalam																						5	17	12
Djibouti																						6	15	9
Égypte																						6	15	9
Iran																						6	14	8
Irak																						6	18	12
Israël																						5	16	11
Jordanie																						6	16	10
Koweït																						6	14	8
Liban																						6	12	6
Libye																						6	15	9
Maroc																						7	13	6
Oman																						—	—	—
Qatar																						6	12	6
Arabie Saoudite																						—	—	—
Syrie																						6	12	6
Tunisie																						6	15	9
Émirats arabes unis																						6	12	6
Cisjordanie et Gaza																						6	17	11
Yémen																						6	15	9
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			

Amérique latine et Caraïbes	Âge de début de scolarité et durée de la scolarité par niveau																				Scolarité obligatoire				
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	de	à	durée	
Argentine																						5	15	10	
Bahamas																							5	16	11
Barbade																							5	16	11
Belize																							5	13	8
Bolivie																							6	14	8
Bésil																							7	15	8
Chili																							6	18	12
Colombie																							9	15	10
Costa Rica																							8	14	9
Cuba																							6	15	9
Dominique																							5	17	12
République dominicaine																							3	14	9
Équateur																							6	13	9
El Salvador																							4	15	11
Grenade*																							5	14	9
Guatemala																							7	13	6
Guyane																							5	15	10
Haïti																							6	13	9
Honduras																							6	12	6
Jamaïque																							6	12	6
Mexique																							6	16	10
Nicaragua																							6	12	6
Panama																							4	13	11
Paraguay																							6	15	9
Pérou																							5	17	12
Saint-Kitts-et-Nevis																							8	12	7
Sainte-Lucie																							6	13	7
Saint-Vincent																							5	16	11
Suriname																							7	12	5
Trinité-et-Tobago																							5	17	12
Uruguay																							8	15	10
Venezuela																							5	17	12

<i>Europe orientale et Asie centrale</i>	Âge de début de scolarité et durée de la scolarité par niveau																				Scolarité obligatoire			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	de	à	durée
Albanie																						6	14	8
Arménie																						6	16	10
Azerbaïdjan																						6	17	11
Biélorus																						6	15	9
Bulgarie																						6	18	12
Croatie																						6	14	8
Chypre																						5,5	15	9
République tchèque																						6	15	9
Estonie																						7	16	9
Géorgie																						6	12	6
Hongrie																						6	18	12
Kazakhstan																						6	14	8
Kirghiz																						7	15	8
Latvia																						7	16	9
Lettonie																						6	16	10
Macédoine																						7	15	8
Moldova																						6	16	10
Pologne																						7	19	12
Roumanie																						6	15	9
Russie																						7	19	12
République Slovaque																						6	15	9
Slovénie																						6	15	9
Tadjikistan																						7	16	9
Turquie																						6	14	8
Turkménistan																						7	16	8
Ukraine																						6	17	11
Ouzbékistan																						6	18	12
Ex-Yougoslavie																						7	15	8
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			

<i>Europe occidentale et États-Unis</i>	Âge de début de scolarité et durée de la scolarité par niveau																				Scolarité obligatoire			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	de	à	durée
Autriche																						6	15	9
Belgique																						6	18	12
Danemark																						6	16	10
Finlande																						7	16	9
France																						6	16	10
Grèce																						6	15	9
Islande																						6	16	10
Irlande																						6	15	9
Italie																						6	14	8
Luxembourg																						6	15	9
Pays-Bas																						5	18	15
Norvège																						6	16	10
Portugal																						6	15	9
Espagne																						6	16	10
Suède																						7	16	9
Suisse																						6	15	9
Royaume-Uni																						5	16	11
États-Unis																						5	16	11
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			

Extrême-Orient et Pacifique	Âge de début de scolarité et durée de la scolarité par niveau																				Scolarité obligatoire			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	de	à	durée
Australie																						6	15	9
Cambodge																						6	15	9
Chine																						6	15	9
Fidji																						6	14	8
Indonésie																						7	18	8
Japon																						6	15	9
Rép. pop. démocratique de Corée																						5	16	11
République de Corée																						6	15	9
Laos																						6	11	5
Malaisie																						6	12	6
Mongolie																						8	16	8
Myanmar																						5	10	5
Nouvelle-Zélande																						6	17	11
Papouasie-Nouvelle-Guinée																						6	15	9
Philippines																						7	13	6
Singapour																						6	16	10
Thaïlande																						6	15	9
Vanuatu																						6	16	10
Vietnam																						6	11	5
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			

Asie du Sud	Âge de début de scolarité et durée de la scolarité par niveau																				Scolarité obligatoire			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	de	à	durée
Bangladesh																						6	11	5
Bhoutan																						6	17	11
Inde																						6	14	8
Népal																						7	16	9
Pakistan																						5	15	10
Sri Lanka																						5	14	9
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			

Sources : UNESCO-IAU (<http://www.unesco.org/iau/cd-data> ; UNESCO, Annuaire statistique 1999 (<http://www.uis-unesco.org/en/stats/statistics/yearbook/tables/ed.htm>) ; Banque mondiale, Indicateurs du développement dans le monde 2003 (pour la durée de la scolarité 1997) ; Banque mondiale, Système de gestion de statistique et d'information (SGSI).

Note : - non disponible.

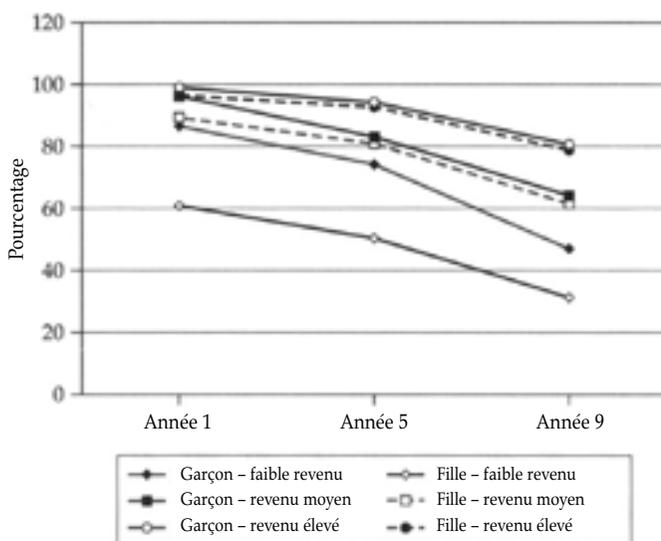
---

---

## Annexe B

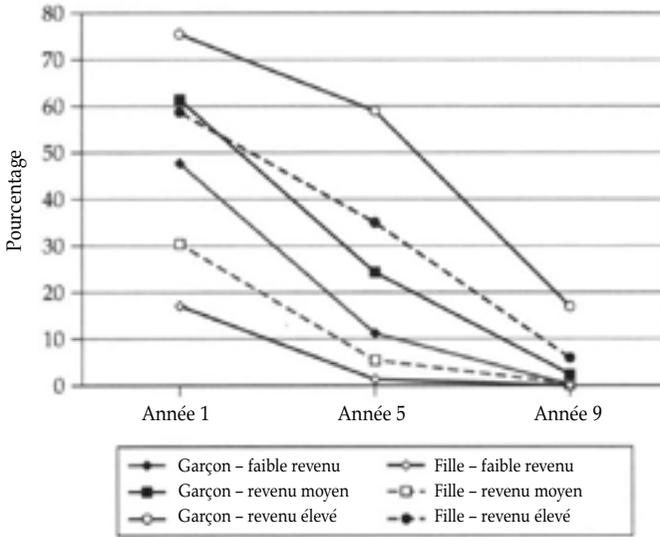
# Niveau de scolarité selon la catégorie de revenu et le genre dans une sélection de pays, à diverses années

Figure B.1 Niveau de scolarité secondaire selon la catégorie de revenu et le genre, Égypte, 1995-1996



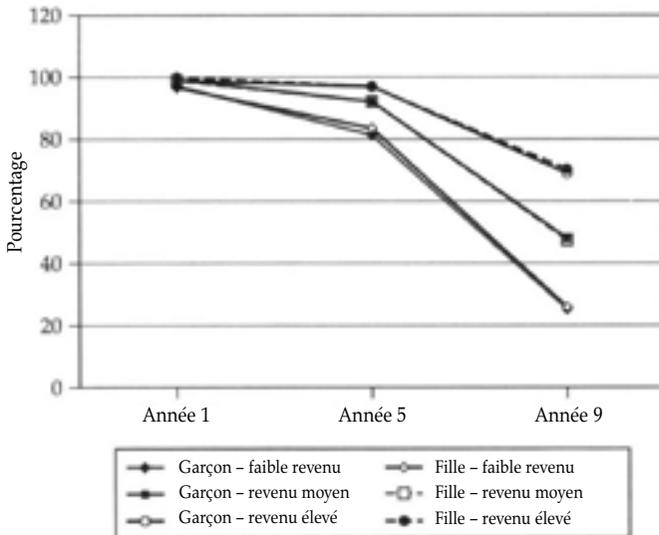
Source: Filmer 2000.

**Figure B.2 Niveau de scolarité secondaire selon la catégorie de revenu et le genre, Tchad, 1998**



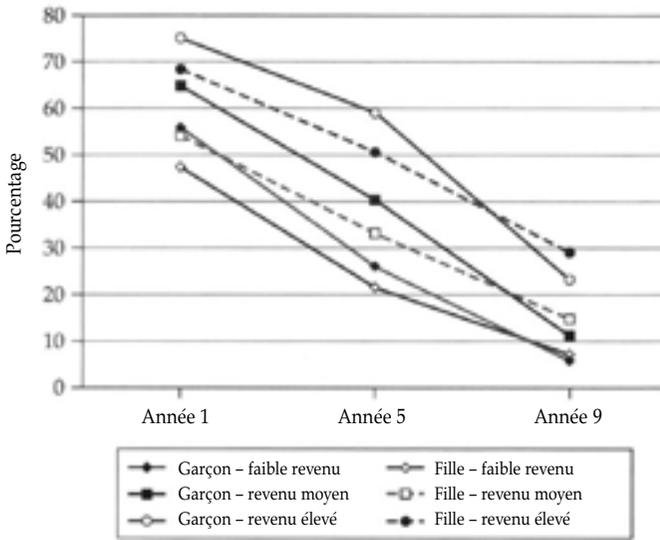
Source: Filmer 2000.

**Figure B.3 Niveau de scolarité secondaire selon la catégorie de revenu et le genre, Indonésie, 1997**



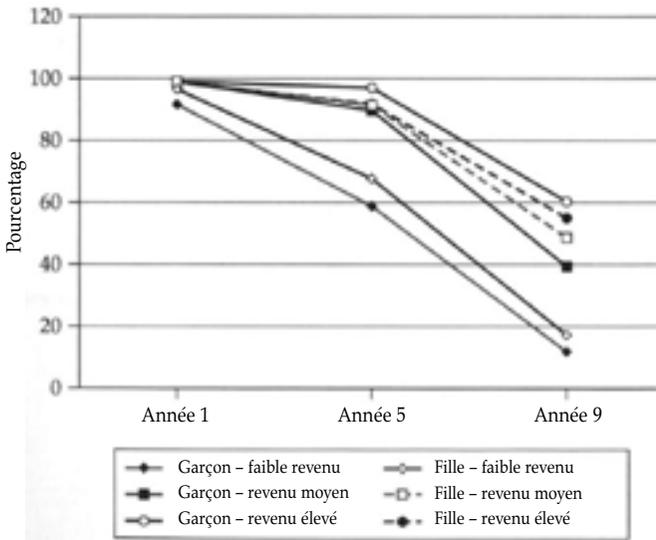
Source: Filmer 2000.

**Figure B.4 Niveau de scolarité secondaire selon la catégorie de revenu et le genre, Inde, 1996**



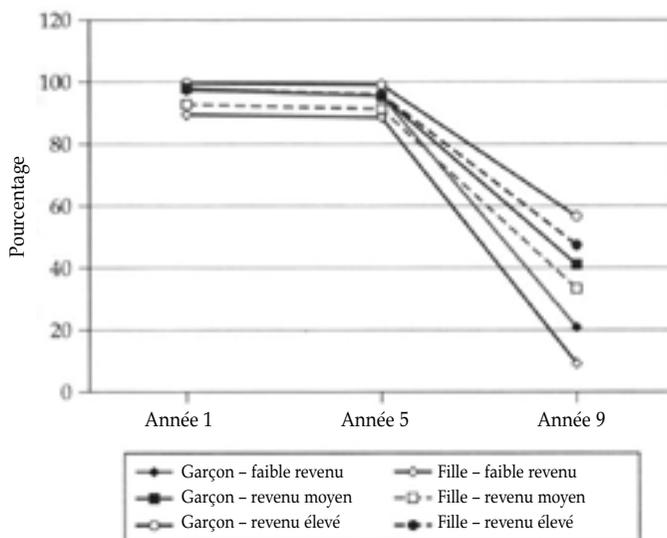
Source: Filmer 2000.

**Figure B.5 Niveau de scolarité secondaire selon la catégorie de revenu et le genre, Colombie, 1995**



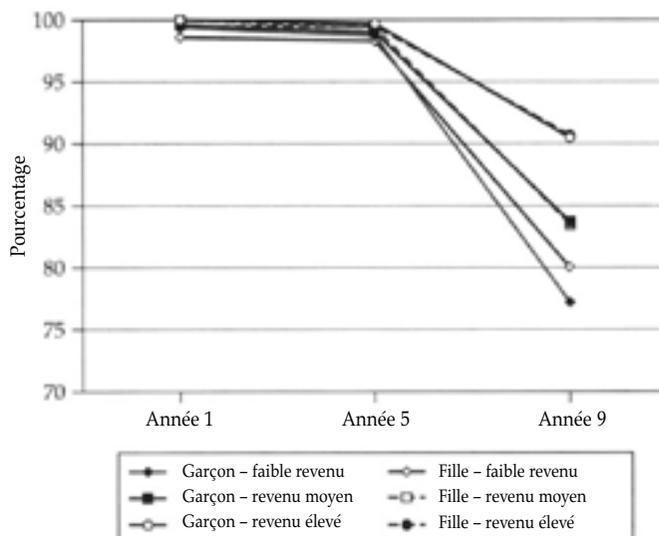
Source: Filmer 2000.

**Figure B.6 Niveau de scolarité secondaire selon la catégorie de revenu et le genre, Turquie, 1993**



Source: Filmer 2000.

**Figure B.7 Niveau de scolarité secondaire selon la catégorie de revenu et le genre, Ouzbékistan, 1996**



Source: Filmer 2000.

## Annexe C

# Niveau de scolarisation selon la catégorie de revenu et le sexe, dans une sélection de pays

**Tableau C.1 Niveau de scolarisation des garçons entre 15 et 19 ans selon la catégorie de revenu, dans une sélection de pays (pourcentage)**

Pays	Achèvement de l'année 1			Achèvement de l'année 5			Achèvement de l'année 9		
	Revenu faible	Revenu moyen	Revenu élevé	Revenu faible	Revenu moyen	Revenu élevé	Revenu faible	Revenu moyen	Revenu élevé
Tchad, 1889	47,7	61,4	75,5	11,2	24,3	59,0	0,2	2,4	17,0
Niger, 1997	25,0	30,4	70,1	18,8	25,1	62,5	0,7	2,1	18,7
Ouganda, 1995	86,7	93,2	93,6	43,2	58,2	78,1	2,4	6,3	24,1
Indonésie, 1997	97,1	99,2	98,9	81,3	92,1	97,0	25,2	48,0	69,0
Philippines, 1998	96,3	99,8	99,1	77,1	95,8	97,5	21,0	55,9	70,5
Inde, 1992-93	65,0	86,8	96,6	53,4	79,3	94,6	21,6	45,6	75,1
Pakistan, 1990-91	50,8	76,6	92,4	39,6	66,1	88,3	10,9	29,0	60,5
Égypte, 1995-96	86,5	96,2	99,0	74,2	83,1	94,3	47,0	64,2	80,7
Maroc, 1992	55,2	89,0	98,0	34,9	70,9	89,4	5,0	19,8	43,3
Bésil, 1996	89,9	97,7	99,0	40,3	75,0	87,4	5,8	23,4	32,9
Bésil (nord-est), 1996	83,3	95,1	97,1	28,6	67,2	70,0	3,0	18,2	19,0
Colombie, 1995	91,6	98,9	99,0	58,8	89,7	97,0	11,9	39,4	60,3
Turquie, 1993	97,4	97,9	99,7	95,5	95,4	99,0	20,9	41,1	56,6
Ouzbékistan, 1996	99,4	99,6	100,0	98,7	99,0	99,7	77,2	83,7	90,5

Source : Filmer 2000.

**Tableau C.2 Niveau de scolarisation des filles entre 15 et 19 ans selon la catégorie de revenu, dans une sélection de pays**

Pays	Achèvement de l'année 1			Achèvement de l'année 5			Achèvement de l'année 9		
	Revenu faible	Revenu moyen	Revenu élevé	Revenu faible	Revenu moyen	Revenu élevé	Revenu faible	Revenu moyen	Revenu élevé
Tchad, 1889	17,1	30,4	58,7	1,3	5,4	35,0	0,0	0,4	5,9
Niger, 1997	7,2	13,5	54,9	4,5	10,2	49,0	0,1	0,5	11,5
Ouganda, 1995	70,3	81,1	92,5	35,0	48,6	75,6	3,0	5,6	25,0
Indonésie, 1997	96,6	98,9	99,9	83,5	92,1	96,9	25,9	47,5	70,3
Philippines, 1998	97,6	99,6	99,1	89,5	98,0	97,7	39,4	68,3	65,8
Inde, 1992-93	29,3	65,1	94,3	21,7	57,2	91,8	6,1	26,7	71,0
Pakistan, 1990-91	12,2	45,4	87,0	8,3	37,5	81,9	1,5	12,5	49,4
Égypte, 1995-96	60,9	89,3	96,5	50,4	80,9	92,7	31,3	61,5	78,8
Maroc, 1992	21,1	66,2	85,4	9,5	49,3	77,6	1,1	13,0	40,7
Bésil, 1996	95,3	99,5	99,4	51,9	85,3	91,6	10,2	21,1	43,3
Bésil (nord-est), 1996	93,4	98,4	96,4	41,5	76,7	81,9	6,5	26,1	29,0
Colombie, 1995	96,5	99,0	98,7	67,7	91,4	91,8	17,3	48,7	55,0
Turquie, 1993	89,4	92,7	97,7	88,5	91,2	95,9	9,2	33,4	47,4
Ouzbékistan, 1996	98,6	100,0	99,5	98,3	99,4	99,5	80,0	83,5	90,7

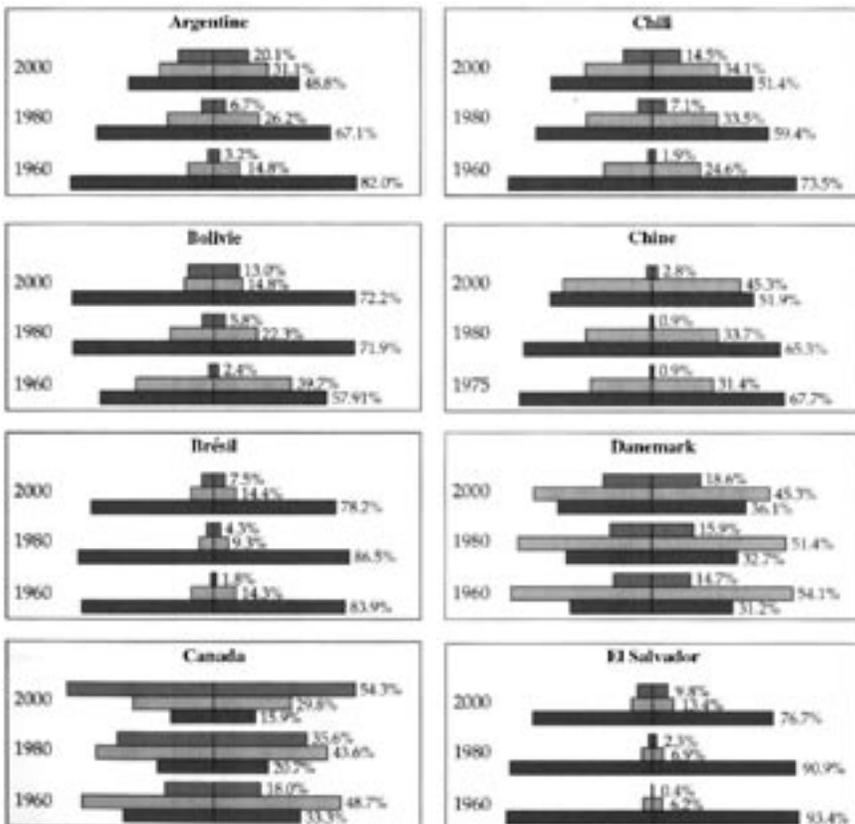
Source : Filmer 2000.

## Annexe D

# Pyramides de l'instruction dans une sélection de pays

Voir chapitre 3 sous la section Scolarisation au secondaire. Sur la figure D.1, le niveau inférieur de la pyramide représente l'enseignement primaire, le niveau intermédiaire, l'enseignement secondaire et le niveau supérieur, l'enseignement supérieur.

**Figure D.1 Niveau d'instruction des personnes âgées de quinze ans et plus**



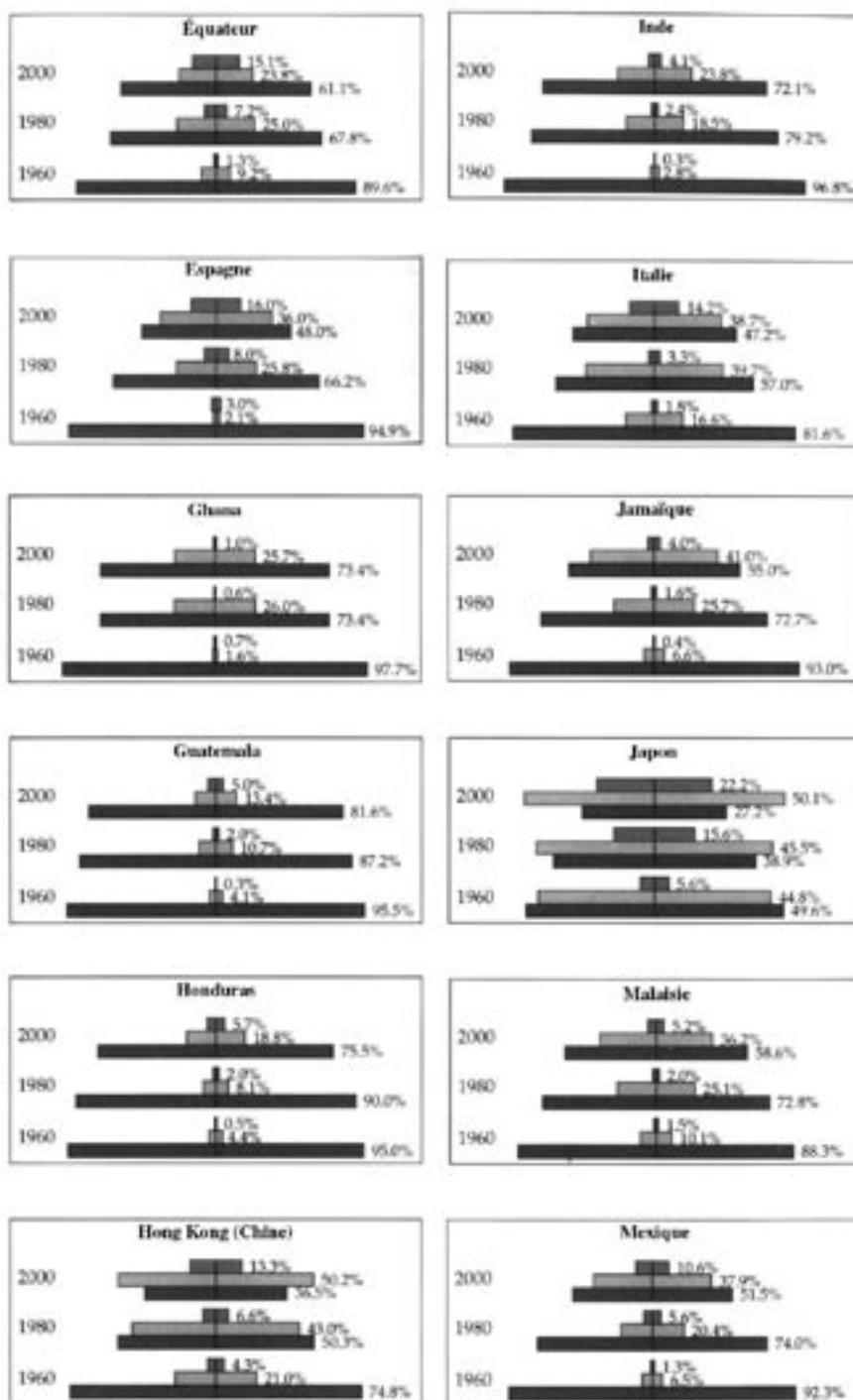
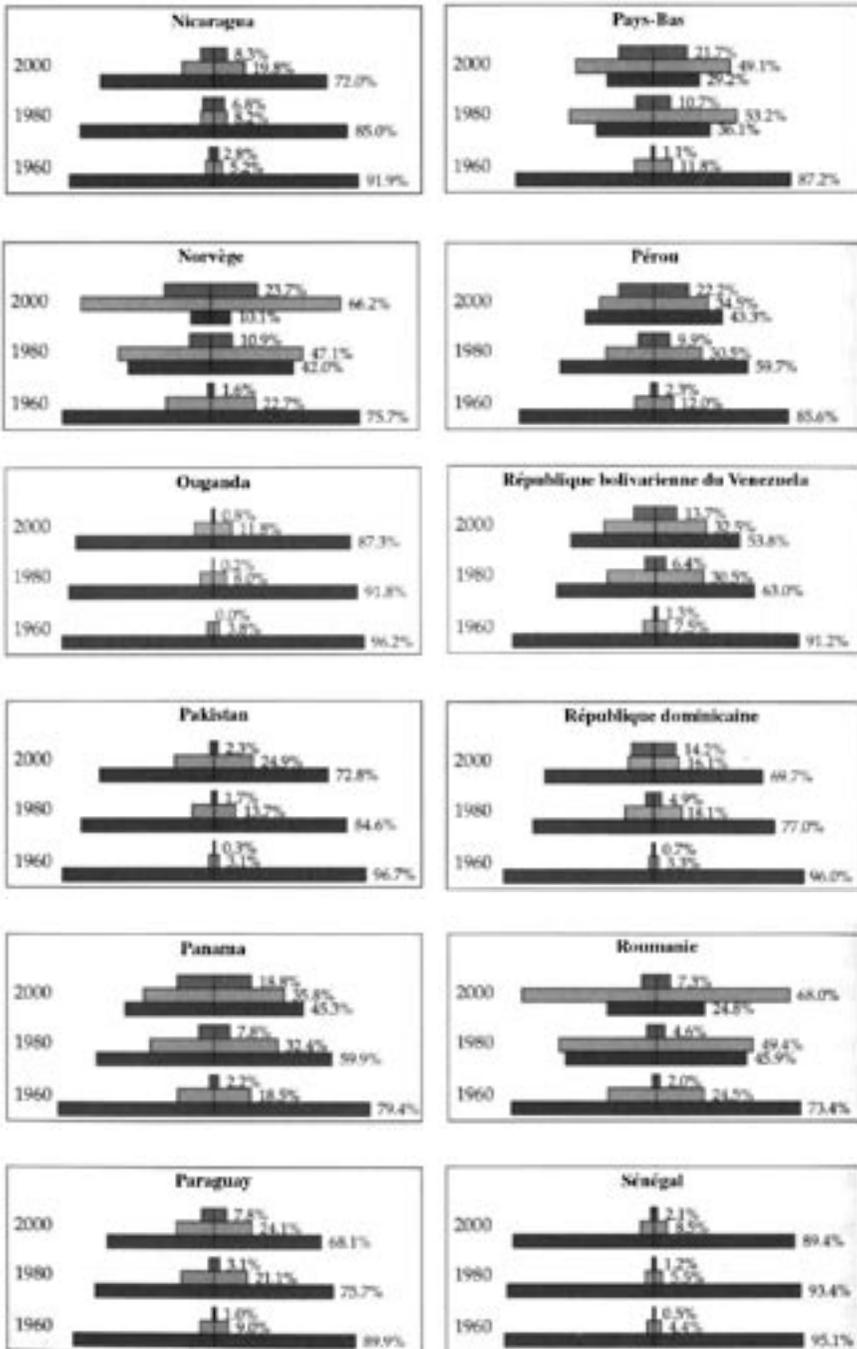
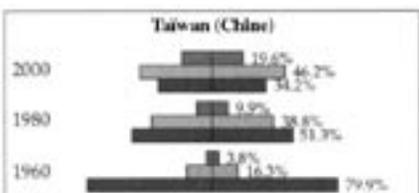
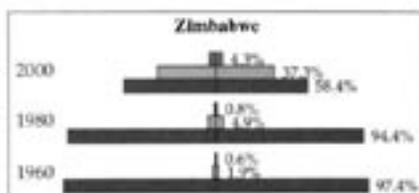
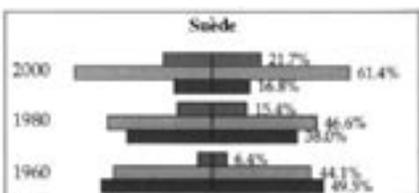
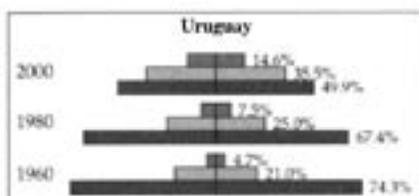
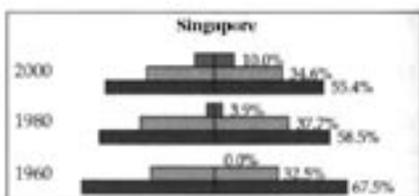


Figure D.1 (suite)





# Annexe E

## Taux bruts de scolarisation et niveau d'instruction selon la catégorie de revenu

**Tableau E.1 Niveau de scolarisation des filles entre 15 et 19 ans  
selon la catégorie de revenu, dans une sélection de pays**

		<i>TBS (moyenne pondérée = 67)</i>			
		<i>Faible</i>	<i>élevé</i>		
<i>Niveau d'instruction (moyenne mondiale = 6,5)</i>	<i>Faible</i>	<b>Quadrant I</b> ♣ Guinée-Bissau ♣ Mali ♣ Niger ♣ Soudan ♣ Gambie ♣ Bénin ♣ Sierra Leone ♣ Népal ♣ Sénégal ♣ Rwanda ♣ Bangladesh ♣ Tanzanie ♣ Papouasie- Nouvelle-Guinée ♣ Malawi ♣ Togo ♣ Guatemala ♣ Ouganda ♣ Cameroun ♣ Pakistan	♣ Ghana ♣ Kenya ♣ Lesotho ♣ République Dominicaine ♣ Indonésie ♣ Inde ♣ El Salvador ♣ Turquie ♣ Zimbabwe ♣ Zambie ♣ Syrie ♣ Swaziland ■ Costa Rica ♣ Paraguay ■ Koweït ♣ Chine ♣ Venezuela	<b>Quadrant II</b> ■ Brésil ♣ Tunisie ♣ Jamaïque ♣ Colombie ♣ Iran ♣ Algérie ♣ Égypte	♣ Bolivie ■ Portugal ■ Maurice ■ Bahreïn ■ Afrique du Sud ■ Botswana ♣ Thaïlande

		TBS (moyenne pondérée = 67)	
		Faible	élevé
Niveau d'instruction (moyenne mondiale = 6,5)	Élevé	<b>Quadrant III</b>	<b>Quadrant IV</b> ■ Malaisie ● Pays-Bas ♠ Sri Lanka ● Royaume-Uni ♠ Jordanie ♠ Bulgarie ● Italie ● Japon ■ Mexique ■ République tchèque ● Espagne ♠ Roumanie ■ Chili ■ Israël ■ Uruguay ● Danemark ♠ Pérou ■ Pologne ■ Trinité-et-Tobago ● Finlande ● France ● Allemagne ♠ Philippines ● Suisse ● Autriche ● République de Corée ♠ Panama ■ Australie ■ Grèce ● Suisse ■ Barbade ● Canada ■ Argentine ● Nouvelle-Zélande ● Islande ● Norvège ■ Hongrie ● États-Unis ■ Slovaquie
	Faible		

♠ = Faible revenu    ■ = Revenu moyen    ● = Revenu élevé (classification FEM)

Source: Base de données de la Banque mondiale sur l'analyse et la gestion de l'information statistique (SIMA).

Note: TBS = Taux brut de scolarisation; FEM = Forum économique mondial.

---

---

## Annexe F

# Un plan des compétences des enseignants pour une école secondaire basée sur les connaissances

Martinet, Raymond et Gauthier (2001) ont élaboré un plan des compétences en enseignement qui peut servir de guide à l'élaboration de programmes de formation des enseignants. Leur proposition a été adaptée et des données qui proviennent de recherches récentes sur l'apprentissage de l'enseignement ont été ajoutées aux fins du présent rapport.

### **Les compétences du domaine professionnel**

#### **Agir de façon critique en tant que professionnel, interpréter les objets du savoir ou de la culture dans l'exercice de ses fonctions**

- Déterminer les principaux thèmes et les axes (concepts, postulats et méthodes) de connaissance de la matière en vue de faciliter l'apprentissage efficace des élèves.
- Se distancer de la matière enseignée de façon éclairée.
- Établir des liens entre le bagage culturel enraciné dans le programme d'études prescrit et celui des élèves.
- Faire en sorte que la classe soit un endroit ouvert aux différents points de vue.
- Porter un œil critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.
- Établir des liens entre les différents domaines de connaissance de la matière.

#### **Participer à un projet de perfectionnement professionnel individuel et collectif**

- Évaluer ses propres compétences et utiliser les ressources disponibles en vue de les perfectionner.

*(suite)*

- Échanger des idées avec les collègues sur la pertinence des options pédagogiques et didactiques.
- Examiner sa propre pratique de l'enseignement et mettre les résultats en pratique.

### **Exercer ses fonctions conformément à l'éthique et de manière responsable**

- Être conscient des valeurs en jeu dans l'exercice de ses fonctions.
- Encourager un comportement démocratique en classe ; offrir aux élèves l'attention et le soutien qu'ils méritent.
- Maintenir des attentes élevées ; être convaincu de la capacité d'apprentissage des élèves et de la capacité et de la responsabilité des enseignants de leur enseigner avec succès.
- Par souci de transparence et de responsabilité, expliquer les décisions relatives à l'apprentissage et à l'éducation des élèves.
- Respecter les aspects confidentiels de la profession.
- Éviter toute forme de discrimination exercée par les élèves, les parents et les collègues.
- Utiliser de façon judicieuse le cadre de travail juridique et autorisé qui régit la profession.

## **Les compétences du domaine de l'enseignement**

### **Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage appropriées aux élèves visés et à la matière en vue de perfectionner les compétences ciblées par le programme d'études**

- Maîtriser des façons de représenter et de formuler la matière, dans le but précis de la rendre compréhensible aux autres.
- Comprendre ce qui facilite ou complique l'apprentissage de certaines matières ainsi que les concepts et les idées préconçues que les élèves d'âges et d'antécédents différents entraînent avec eux dans l'apprentissage des sujets les plus fréquemment enseignés.
- Analyser les idées fausses des élèves en ce qui concerne la matière.
- Planifier le déroulement de l'enseignement et de l'évaluation en tenant compte de la logique du contenu et du processus d'apprentissage.
- Garder à l'esprit les différences sociales des élèves (sexe, origines ethnique, socioéconomique et culturelle), leurs besoins et leurs intérêts particuliers.
- Choisir des approches didactiques variées et pertinentes pour le perfectionnement des compétences faisant partie du programme d'études.
- Prévoir des situations d'apprentissage qui permettent d'intégrer les compétences à divers contextes.

(suite)

### **Diriger des situations d'enseignement-apprentissage appropriées aux élèves visés et à la matière en vue de perfectionner les compétences ciblées par le programme d'études**

- Créer les conditions pour que les élèves participent aux situations, aux problèmes et aux projets importants en gardant à l'esprit leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.
- Établir une orientation d'apprentissage en débutant les leçons et les activités à l'aide d'un ordonnateur supérieur ou d'une vue d'ensemble.
- Présenter la matière en réseaux de connaissances structurés autour d'idées convaincantes.
- Donner aux élèves l'accès aux ressources nécessaires à la mise en place des situations d'apprentissage proposées.
- Donner aux élèves la possibilité d'apprendre et consacrer la majorité du temps disponible aux activités du programme d'études.
- Poser des questions en vue de faire participer les élèves à des discussions structurées autour d'idées percutantes.
- Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible.
- Définir l'apprentissage des élèves à l'aide de stratégies, de démarches, de questions et de rétroactions fréquentes et pertinentes en vue de faciliter l'intégration et le transfert de l'apprentissage.
- Donner la possibilité aux élèves de pratiquer et de mettre en œuvre ce qu'ils apprennent et de recevoir une rétroaction orientée sur l'amélioration.

### **Évaluer les progrès de l'élève en ce qui a trait à l'apprentissage de la matière et à la maîtrise des compétences requises**

- Dans une situation d'apprentissage, gérer l'information de manière à surmonter les problèmes et les difficultés des élèves et à modifier et adapter l'enseignement en vue d'assurer le progrès des élèves.
- Observer le progrès des élèves à l'aide de tests et d'évaluations du rendement et évaluer officieusement la participation des élèves aux travaux et aux leçons.
- Élaborer et employer des outils permettant d'évaluer le progrès et l'acquisition de compétences et d'habiletés.
- Transmettre aux parents et aux élèves, avec clarté et précision, les résultats obtenus et une rétroaction sur les progrès accomplis en ce qui a trait à l'apprentissage et à l'acquisition des compétences.
- Collaborer avec les enseignants afin de déterminer le rythme et les étapes souhaitables du progrès dans le cycle de formation.

### **Planifier, organiser et superviser la manière de travailler du groupe ou de la classe de manière à faciliter l'apprentissage et la socialisation des élèves**

- Définir et mettre en œuvre un système de travail efficace pour les activités scolaires normales.

(suite)

- Transmettre clairement aux élèves les exigences quant à un comportement social et un comportement en classe respectueux et s'assurer qu'ils l'adoptent.
- Encourager la participation des élèves – en groupe comme individuelle – lors de l'établissement des normes régissant le travail et la vie de groupe en classe.
- Adopter des stratégies visant à prévenir les comportements inappropriés et intervenir adéquatement s'il y a lieu.

### **Adapter l'enseignement à la diversité des élèves**

- Concevoir des activités d'apprentissage adaptées au potentiel et aux caractéristiques des élèves.
- Mettre sur pied des rythmes différents d'apprentissage selon les capacités des élèves.
- Organiser des groupes hétérogènes au sein desquels les élèves travaillent en collaboration.
- Contribuer à l'intégration sociale des élèves qui éprouvent des problèmes d'apprentissage ou de comportement.
- Rechercher l'information pertinente en ce qui a trait aux besoins des élèves.
- Participer à la préparation et à la mise en œuvre d'un plan de rendement adapté.

### **Intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) à la préparation et à l'élaboration des activités d'apprentissage et d'enseignement, à la gestion de la classe et au perfectionnement professionnel**

- Adopter une attitude critique et bien fondée envers les avantages et les limites des TIC en tant qu'instrument facilitant l'enseignement et créant un lien avec la société.
- Évaluer le potentiel pédagogique des TIC.
- Utiliser une variété d'outils multimédias pour communiquer; se servir des TIC avec efficacité pour examiner, interpréter et communiquer l'information et pour résoudre des problèmes.
- Faire un usage efficace des TIC pour mettre sur pied des réseaux d'échange en relation avec la matière enseignée et l'exercice pédagogique connexe.
- Aider les élèves à utiliser les TIC lors de leurs activités d'apprentissage, évaluer cette utilisation et analyser de façon critique les données rassemblées grâce aux réseaux.

### **Communiquer de façon claire et précise, autant oralement que par écrit, dans les différents contextes liés à la profession d'enseignant**

- Utiliser un langage approprié pour communiquer avec les élèves, les parents ou les collègues.
- Respecter les règles de la langue écrite dans les documents à l'intention des élèves, des parents et des collègues.

(suite)

- Savoir prendre position, s'en tenir à son idée et diriger des discussions de façon cohérente, efficace, constructive et respectueuse.
- Poser des questions qui amènent les élèves à analyser la matière et à y réfléchir, à reconnaître les liens entre les idées clés et leurs conséquences, à examiner la matière de façon critique et à l'utiliser pour la résolution de problèmes, la prise de décisions et autres utilisations d'ordre supérieur.
- Communiquer les idées avec rigueur, en utilisant un vocabulaire et une syntaxe justes ; corriger les erreurs des élèves dans leurs travaux oraux et écrits ; chercher constamment à améliorer l'expression orale et écrite.

### **Les compétences du domaine scolaire**

#### **Coopérer avec le personnel de l'école, les parents et les différents intervenants sociaux en vue d'atteindre les objectifs de l'école en matière d'enseignement**

- Collaborer avec les autres membres du personnel de l'école lors de la détermination des objectifs et de la préparation et la mise en œuvre de projets de services éducatifs.
- Favoriser la participation et l'envoi d'information pertinente aux parents.
- Encourager les élèves à participer à l'organisation de l'école ainsi qu'aux activités et aux projets.

#### **Collaborer avec les autres enseignants à des activités favorisant le perfectionnement et l'évaluation des compétences faisant partie du programme d'études et ce, en tenant compte des besoins des élèves**

- Savoir reconnaître les situations qui nécessitent une collaboration avec d'autres membres de l'équipe pédagogique en ce qui concerne la conception et l'adaptation de situations d'enseignement et d'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage.
- S'efforcer d'arriver à un consensus avec les membres du personnel enseignant.

---

---

## Annexe G

# Partenariats public-privé en enseignement secondaire

Les participants à de vastes débats concernant les partenariats public-privé (PPP) dans le secteur de l'éducation considèrent qu'ils constituent une forme ordinaire de collaboration entre les secteurs public et privé. On peut facilement consulter un grand nombre de discussions sur les PPP en éducation (voir <http://www2.ifc.org/edinvest/public.htm>; Wang 2000a, 2000b). Toutefois, nombre de ces partenariats pourraient également être perçus comme des formes de relations plus conventionnelles entre les secteurs, tels que les systèmes de chèque-études, l'externalisation traditionnelle des ressources en éducation et la collaboration souple entre le secteur public et le secteur privé, où ce dernier est mû par des motifs charitables ou de « responsabilité sociale ». Certains de ces PPP peuvent s'avérer efficaces mais les désigner tous sous le nom de partenariats public-privé risque de faire perdre de vue plus d'aspects innovateurs qu'une définition plus rigoureuse pourrait dévoiler.

Une définition plus précise du partenariat public-privé est associée à une forme particulière de partenariat qui a vu le jour au Royaume-Uni, du moins sous son incarnation moderne, durant les années 1980, et qui s'est poursuivie sous le gouvernement suivant. En fait, la contribution du gouvernement travailliste britannique envers les PPP a été supérieure à celle du gouvernement conservateur. Les PPP se sont répandus assez rapidement, en particulier dans les pays de langue anglaise – comme en Australie, au Canada et en Irlande. Aux États-Unis, on tend à utiliser ce terme dans un sens large, bien que les PPP, au sens strict, n'existent pas.

Parmi les pays à revenu intermédiaire, c'est l'Afrique du Sud qui a probablement défini l'approche de la façon la plus rigoureuse. Selon les lignes directrices relatives aux PPP établies par le Trésor national de l'Afrique du Sud,

un PPP consiste en une entente contractuelle en vertu de laquelle une partie privée effectue une partie de la prestation des services ou des fonctions administratives d'un ministère et assume les risques qui y sont liés. En retour, la partie privée reçoit des redevances selon les critères de rendement préétablis, qui peuvent provenir :

- entièrement des tarifs de services ou des frais d'utilisation ;
- entièrement d'un ministère ou d'un autre budget ;
- d'une combinaison des deux.

De plus, la partie privée doit assumer des risques considérables, sans quoi la transaction tend à être vue comme une forme d'emprunt.

Les aspects essentiels d'une entente de PPP, par opposition à la prestation directe d'un service public par un ministère, sont :

- une approche axée sur les services offerts et non sur les ressources employées ;
- un transfert des risques et des responsabilités à un fournisseur privé pour les activités liées à la prestation des services.

La forme la plus simple de PPP consiste en un contrat de services. En général, dans le cadre de contrats de ce type, un ministère attribue à une partie privée le droit et l'obligation de fournir un service précis, selon des spécifications bien définies et pouvant s'échelonner sur une période de un à trois ans. Le gouvernement garde le contrôle et demeure propriétaire de toutes les installations, des immobilisations et des biens. Une caractéristique clé d'ententes de PPP plus complexes, comme les concessions et les formules de construction-exploitation-transfert (CET), consiste en la mobilisation d'un financement privé avec recours limité. Dans le premier cas, on s'attend à ce que le concessionnaire soit responsable de l'entretien, de la remise en état, des travaux d'amélioration et de la mise en valeur de l'installation, ce qui peut entraîner des investissements importants. Dans le cas des formules de CET, la partie privée est en charge du financement et de la construction d'une infrastructure spécifique ainsi que de son exploitation et de son entretien durant une période déterminée. Étant donné les investissements souvent considérables effectués par le secteur privé en vertu de telles ententes, il s'agit en général de contrats à long terme (25 ans).

Bien que la prestation de services dans le cadre d'un PPP modifie les moyens de fournir les services, cela ne modifie en rien la responsabilité d'un ministère de garantir la prestation des services. Au lieu de gérer les ressources, le ministère gère les résultats, c'est-à-dire qu'il devient un gestionnaire de contrat plutôt qu'un gestionnaire de ressources.

Les PPP ont plusieurs avantages potentiels :

- Ils permettent au gouvernement de concevoir immédiatement une infrastructure, sans devoir attendre et sans avoir à emprunter ou à dépenser les recettes fiscales courantes.
- La nécessité d'établir une relation contractuelle avec des organismes non gouvernementaux peut forcer le gouvernement à mieux spécifier la distribution de services exigés d'une installation.

- Il est possible de réaliser des économies d'échelle dans le cas de programmes d'envergure dirigés par des organismes spécialisés du secteur privé.
- Le secteur privé peut être plus efficace que le secteur public en matière de construction et de maintenance s'il y a concurrence et si le contrat implique une gratification liée au rendement au fil des années, ce qui crée une incitation à l'égard de la maintenance et de la distribution de services.
- Il est plus probable que les risques relatifs à l'installation (par exemple, le risque de sous-utilisation) soient analysés s'il existe une relation contractuelle. Une fois les risques analysés, le partage peut se faire avec plus d'efficacité entre le gouvernement et le secteur privé, ce dernier étant souvent plus apte que le gouvernement à assumer certains risques.

Cependant, il faut prendre en considération certains désavantages ou du moins certains problèmes :

- Pour réussir des PPP à plus long terme, il faut un secteur privé arrivé à maturité ayant accès à un financement à long terme et pouvant s'engager en ce sens. Cela implique que les PPP constituent un meilleur choix pour certains pays à revenu intermédiaire que dans l'ensemble des pays en développement.
- L'analyse des risques et la spécification des contrats exige un degré élevé de perfectionnement technique et financier.
- Le fait que le gouvernement paie un loyer ou effectue des paiements périodiques alors qu'il aurait pu carrément construire l'infrastructure peut donner lieu à une opposition idéologique ou émotionnelle.

Au Royaume-Uni, l'initiative Building Schools for the Future (BSF) est un des exemples de PPP dans les pays développés. BSF met en place ou modernise quelque 200 écoles secondaires en utilisant des variantes du modèle de base selon lequel le secteur privé est responsable du financement à long terme, de la construction, et de la prestation à long terme des services d'infrastructure des écoles, tandis que les écoles, en tant qu'organismes offrant un enseignement, sont gérées par les autorités scolaires. Quelque 500 écoles ont bénéficié par le passé d'une approche similaire. Ça n'a pas toujours été facile : il y a eu des plaintes dénonçant une exécution rigide, les économies de coûts ne se sont pas toujours concrétisées et des problèmes sont survenus en raison du manque de mesures incitatives à l'égard de la maintenance relative à la construction. L'initiative BSF la plus récente utilise différents moyens d'approvisionnement – pas nécessairement les PPP tels qu'ils existaient dans les années 1990. On teste actuellement des approches passablement complexes, comme les partenariats locaux en éducation ; la construction est encore assurée par des fournisseurs privés mais des intérêts

en enseignement participent à la conception, et l'aspect de la construction est établi en fonction d'objectifs plus vastes en ce qui a trait au développement de l'éducation.

Dans les pays en développement, les PPP dans le domaine de l'éducation sont tout nouveaux. Jusqu'ici, ils ont relativement peu d'envergure et certains n'ont pas fait long feu. Par contre, ils ont tendance à être innovateurs. Ils ne correspondent pas toujours à la définition rigoureuse qu'en fait le Trésor national de l'Afrique du Sud mais plusieurs ont l'avantage de faire leur travail.

En Afrique du Sud, un partenariat entre le ministère des Eaux et des Forêts, le ministère de l'Éducation et une entreprise privée de service des eaux a conçu des pompes tournantes, semblables aux carrousels traditionnels qu'on retrouve dans les cours d'école. Quand les enfants tournent, l'eau des puits est pompée dans des réservoirs, qui fournissent de l'eau à la communauté. Des espaces publicitaires sont également vendus sur des panneaux tournants. Les provinces de Free State et de Mpumalanga envisagent des projets à plus long terme et à plus grande échelle en vue de construire et de moderniser des écoles. On a mené une étude de faisabilité pour un des projets ; pour l'autre, les conseillers en transaction ne sont pas encore choisis. Jusqu'ici, il semble que ces projets d'envergure aient obtenu une collaboration et une participation importante mais aucun n'a encore été mis en œuvre.

Le PPP Free State School Building vise à résoudre les problèmes de retard en matière d'infrastructure, qui datent de la période de l'Apartheid. Comme le gouvernement démocratique de l'Afrique du Sud est prudent en matière de finances mais qu'il doit résoudre des problèmes de retard, l'idée consiste à faire appel au secteur privé pour obtenir immédiatement des ressources financières qui seront remboursées par le secteur public sur une période de vingt ans. Les fonds publics à court terme dégagés par le renflouement de fonds privés dans la construction pourraient alors servir à entretenir les biens existants, diminuant ainsi leur détérioration. L'option du PPP présenterait un certain degré de transfert de risques vers le secteur privé ; le plan consiste à transférer un certain degré de risque en ce qui a trait à l'occupation (c'est-à-dire la possibilité que les installations ne soient plus nécessaires au moment où le gouvernement en héritera, en raison des variations démographiques). On est encore à débattre la façon de faire et les termes du transfert ne sont toujours pas déterminés. En Afrique du Sud, bien que les PPP aient concrètement été mis en œuvre dans d'autres secteurs (prisons, installations sanitaires), il semble qu'en enseignement, on tarde plus à les adopter.

Dans le sens traditionnel d'un investissement à long terme, les PPP seraient peut-être plus appropriés pour les pays à revenu intermédiaire. Cependant, pour des besoins à court terme, ils pourraient convenir même dans des situations difficiles. En Sierra Leone, un pays se remettant de la

guerre, on utilise les PPP pour remettre les écoles en état. Les partenaires privés ne se chargent pas du financement (le financement provient de la Banque mondiale) et les termes des contrats ne sont pas aussi longs que dans le cas des PPP strictement définis. Les PPP constituent des relations officielles et contractuelles entre des acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux ; ils visent des résultats bien définis (qui sont quelquefois multiples et détaillés) ; et les acteurs de la relation contractuelle se spécialisent dans ce qu'ils font de mieux. Les acteurs non gouvernementaux peuvent comprendre des groupes confessionnels et des organismes non gouvernementaux et il n'existe aucune restriction injustifiée (autre que la capacité) concernant qui peut devenir un partenaire. Le travail est en cours.

À Bogota, la capitale de la Colombie, on a créé des partenariats public-privé en construisant des écoles et en laissant la gestion en concession aux institutions privées. Les contrats sont à long terme (quinze ans) et fixent la prestation de services éducatifs. Les institutions privées sont remboursées selon un prix fixe par enfant. Le gouvernement finance la construction ; il ne s'agit pas d'un mécanisme visant à réduire les mises de fonds ou à accélérer la construction en faisant appel directement au financement public. En 2003, quelque 277 concessions avaient été signées. Par l'entremise de concessions ou de subventions, environ 25 pour cent des inscriptions subventionnées par l'État vont actuellement à des écoles privées. La Colombie a une longue histoire en matière d'expérimentation et de souplesse dans ce domaine ; déjà, dans les années 1930, il existait des programmes de chèque-étude dans le cadre desquels les municipalités offraient aux enfants des bourses d'études leur permettant de fréquenter des écoles privées.

En Inde, on en trouve un exemple en enseignement supérieur mais les caractéristiques pourraient s'appliquer à l'enseignement secondaire. La province de Sikkim est une des plus pauvres du pays. En 1996, le gouvernement a créé un partenariat public-privé, le Sikkim Manipal University of Health, Medical and Technological Sciences (SMU). Le but était d'établir les premières institutions d'enseignement technique supérieur du Sikkim afin d'offrir de nouvelles possibilités de carrière aux élèves méritants de la province éloignée. Le gouvernement de la province, qui reconnaissait que ses ressources étaient limitées, tout comme son expérience en ce qui a trait à la gestion d'institutions d'enseignement supérieur, a conclu une entente avec le groupe Manipal – un des groupes privés d'enseignement supérieur les plus importants en Inde – en vue d'établir et de gérer la SMU en collaboration. Comme contribution initiale, le gouvernement provincial a fourni le terrain ainsi qu'un hôpital multidisciplinaire, le Central Referral Hospital, qui sert d'hôpital d'enseignement associé au collège médical de la SMU. Le groupe Manipal est entièrement responsable des aspects pédagogiques et financiers de la SMU.

---

---

## Annexe H

# Méthodes de financement préétablies en enseignement secondaire : exemples de pays

Au cours des années 1990 et au début du XXI<sup>e</sup> siècle, un grand nombre de pays en développement ont expérimenté un certain type de méthode de financement préétablie. Nous examinons ici les expériences de méthodes de financement vécues au Chili, au Nicaragua et en Afrique du Sud afin d'illustrer trois approches différentes. Le Chili préconise le financement du palier national au palier municipal dans une situation décentralisée sur le plan municipal dans laquelle les écoles publiques ne sont pas vraiment autonomes mais doivent faire concurrence aux écoles privées. Le Nicaragua encourage le financement direct entre les autorités nationales et les écoles publiques selon un modèle d'école autonome. L'Afrique du Sud est l'exemple typique d'un système de financement et de prestation à deux niveaux dans lequel on a recours à une méthode de financement pour la circulation du financement entre le palier national et le palier provincial et à une autre pour le financement d'écoles relativement autonomes par la province.

### Chili

Au Chili, les écoles sont municipales (publiques), privées non subventionnées ou privées subventionnées. Les écoles municipales et les écoles privées subventionnées reçoivent du financement au moyen d'une formule (ou, dans le cas des écoles publiques, ce sont leurs municipalités qui reçoivent le financement). La formule est conçue à partir d'un montant de base, exprimé en unités monétaires, assujetti aux ajustements inflationnistes. Les subventions par niveau et par type d'école, tout comme les suppléments attribués aux petites écoles rurales sont ensuite exprimés en ratios par rapport à cette base. Les écoles secondaires sont financées à un ratio plus élevé par rapport à la base que les écoles primaires ; le ratio est également plus élevé pour les écoles secondaires spécialisées par rapport aux écoles d'enseignement général, et pour les enfants en difficulté. Les petites écoles ne reçoivent du financement supplémentaire que si elles sont situées en région rurale, pour éviter de financer des écoles qui ont moins d'inscriptions en raison de leur

mauvais rendement. Le financement est basé sur la fréquentation et l'on impose des pénalités en cas de fausses déclarations. En résumé, le financement représente le montant de base (monétaire), multiplié par le ratio approprié au niveau et type d'école, multiplié par la fréquentation.

Les écoles privées subventionnées et les écoles publiques secondaires peuvent, dans certaines limites, exiger des frais tout en restant admissibles à des subventions mais celles-ci sont réduites. Les écoles qui perçoivent des frais doivent exempter une proportion d'élèves, en partie en fonction de la pauvreté. Malgré une opinion très répandue, le système du Chili n'est pas un véritable système de coupons éducation au sein du secteur public parce que les écoles publiques sont directement gérées et entretenues par les municipalités; la formule ne parvient pas bien à transmettre des mesures incitatives à l'échelon de l'école et les directeurs n'ont pas de pouvoir discrétionnaire à l'égard des finances et de l'achat d'intrants. Le système chilien offre davantage de ressources aux écoles pauvres dans le cadre de programmes spéciaux, et non dans le cadre régulier du système de financement.

## Nicaragua

Selon le modèle des écoles autonomes suivant une formule de financement, les écoles ont un pouvoir discrétionnaire considérable à l'égard d'une variété de décisions concernant l'achat d'intrants et la gestion. Dans ce sens, les parents des écoles autonomes du Nicaragua ont beaucoup plus de pouvoir que dans les deux autres pays étudiés et, à n'en pas douter, que dans la majorité des cas à travers le monde. Pour reconnaître qu'une école est autonome, le Nicaragua se sert d'un système de décentralisation asymétrique: les écoles ne sont pas toutes autonomes et un processus d'examen est requis pour leur accorder l'autonomie. Les écoles autonomes sont financées au moyen d'une formule qui tient compte de la taille de l'école (les petites écoles reçoivent une subvention par élève plus importante) et du niveau (les écoles secondaires reçoivent une subvention plus élevée). Comme au Chili, les facteurs de base de la formule de financement sont les mêmes pour les écoles primaires et secondaires; les montants par habitant sont simplement plus élevés. De plus, il y a une plus grande proportion d'écoles secondaires autonomes et ces écoles imposent des frais aux parents. Non seulement y a-t-il plus d'écoles secondaires qui exigent des frais mais à ce niveau, le ratio entre le revenu provenant des frais et le revenu provenant de la formule est plus élevé qu'au primaire. De fait, les frais ne sont pas tout à fait volontaires mais les pressions en ce sens semblent beaucoup plus fortes au secondaire. La formule ne comprend pas d'élément favorable aux pauvres clairement défini quoique les petites écoles, qui sont en général fréquentées par les pauvres, reçoivent plus de financement parce qu'on estime que leur ratio cible enseignant-élève est moins élevé et qu'elles reçoivent un supplément « d'équité », accordé également sur la base de la taille.

## Afrique du Sud

En Afrique du Sud, les provinces sont financées au moyen d'une formule nationale en « parts équitables ». Cette formule ne détermine pas le montant complet du financement qu'une province devrait recevoir mais seulement sa part de la dépense globale allouée aux provinces. La part est simplement déterminée selon le besoin relatif de la province. La formule comprend différents éléments fondés sur les besoins, dont l'éducation, qui représente environ 40 pour cent de la formule. Par conséquent, le besoin relatif d'une province en matière d'éducation constitue environ 40 pour cent de son besoin relatif global. On détermine le besoin relatif en éducation à l'aide du nombre d'inscriptions, auquel on attribue le tiers de l'importance, et de la population d'âge scolaire, qui compte pour les deux tiers. On accorde une plus grande importance à la population puisque la formule est axée sur le besoin et vise à décourager le surplus d'inscriptions.

Lorsqu'une province reçoit son transfert financier, elle n'a pas l'obligation d'en dépenser 40 pour cent en éducation ; le système de transfert en parts équitables n'attribue que des subventions globales. Le financement des écoles par les gouvernements provinciaux est établi selon des normes en matière de financement national qui imposent à chaque province des exigences à l'égard de l'attribution mais ne comportent aucun mandat fixe par élève. Les exigences en matière d'attribution s'appliquent aux enseignants et au financement non lié au personnel. Ces exigences énoncent simplement, par exemple, que 60 pour cent du financement devrait être dirigé vers 40 pour cent des enfants les plus pauvres. La formule est fortement progressive et exige que les enfants faisant partie du quintile le plus pauvre reçoivent 135 pour cent de ce que reçoivent les enfants du quintile moyen et que ceux du quintile le plus riche n'ait que cinq pour cent de ce que reçoivent les enfants du quintile moyen. Par conséquent, la politique est clairement énoncée en termes d'incidence de répartition et non en termes absolus. Le financement du palier national au palier provincial s'effectue en termes de parts et non en montants absolus, tout comme le financement de la province à l'école. Comme au Nicaragua, certaines écoles sont plus autonomes que d'autres ; l'autonomie est asymétrique.

Les enseignants sont physiquement fournis aux écoles mais selon une formule reposant sur le nombre d'élèves et le choix du programme d'études. Cependant, une partie du bassin complet d'enseignants sera attribuée selon le même profil de pauvreté que celui qui est utilisé pour le financement non lié au personnel.

En ce qui concerne la pauvreté, on traite les écoles secondaires de la même manière que les écoles primaires : les normes de progressivité sont identiques. Cependant, si une province choisit d'accorder un montant plus élevé par apprenant aux écoles secondaires, les normes de progressivité s'appliquent à ce montant.

Enfin, les écoles privées sont également subventionnées en tenant compte des pauvres, en ce sens qu'on diminue la subvention des écoles qui demandent des frais plus élevés. Ici aussi, la politique ne fait pas de distinction claire entre les niveaux absolus de financement par élève entre les écoles primaires privées et les écoles secondaires privées mais la subvention des écoles privées repose sur la dépense par élève dans le système public. Par conséquent, si la dépense par élève dans le système public d'enseignement secondaire est plus élevée que la dépense dans le système public d'enseignement primaire, les subventions accordées au système privé d'enseignement secondaire seront automatiquement plus élevées. Ici aussi, tout est exprimé en ratios et en parts. Cette procédure vise à augmenter l'autonomie de la province, à réduire les pressions et les activités en vue de maximiser la rente et à permettre un ajustement plus facile des dépenses aux réalités fiscales.

*Source:* compilation des auteurs sur la base de communications individuelles avec des consultants et des fonctionnaires des pays en question.

---

---

# Annexe I

## Décentralisation asymétrique en Colombie et en Afrique du Sud

La décentralisation asymétrique fait référence à une situation dans laquelle les éléments centralisés, que ce soient des provinces, des états, des municipalités, des districts ou des écoles, n'ont pas tous les mêmes fonctions, obligations et pouvoirs en même temps. La majorité des pays présentent une certaine forme de décentralisation asymétrique, soit politique, soit administrative. La Colombie offre un exemple de décentralisation asymétrique des finances dans le secteur de l'éducation à l'échelle municipale et l'Afrique du Sud, un exemple de décentralisation asymétrique à l'échelle scolaire.

Il est à noter que la décentralisation asymétrique risque d'augmenter les inégalités, étant donné qu'on accorde un plus grand pouvoir aux écoles et aux communautés qui ont relativement plus de capacités. Cependant, il ne serait pas raisonnable d'empêcher des écoles ou des municipalités qui ont une bonne capacité de gestion de s'autogérer, simplement pour des raisons d'équité. Un moyen terme consisterait à offrir de l'aide aux écoles et aux régions moins évoluées en vue de renforcer leurs capacités, en même temps qu'une décentralisation aux écoles et aux régions qui ont plus de potentiel. Autrement dit, dans le cadre d'un modèle asymétrique, un des objectifs du système devrait consister à intégrer de plus en plus d'écoles au cadre de travail décentralisé. Il serait possible d'y arriver par la création d'une boucle de rétroaction entre l'évaluation de la capacité, en utilisant les modèles de liste de vérification ou d'instrument de certification décrits ci-dessous et en transmettant l'information recueillie au groupe du ministère ou de l'autre autorité qui offre la formation en gestion, assurant ainsi que les écoles ou les municipalités plus faibles reçoivent la formation et le renforcement des capacités nécessaires. Dans le cadre du programme de formation en gestion, il est utile d'avoir un processus continu de mentorat grâce auquel les écoles ou les municipalités les plus avancées offrent une formation sur place au personnel des écoles ou des municipalités en développement.

### Colombie

Le territoire de la Colombie est divisé en départements. Dans les départements, les municipalités constituent les entités de base qui traitent des

questions politiques et administratives. Chaque municipalité a un conseil municipal élu par le peuple qui est responsable de coordonner les activités et les services.

La Loi 715 (2001) renferme de nouveaux règlements portant sur des aspects clés de la décentralisation de l'éducation en Colombie. Le concept d'asymétrie est mis en place au moyen d'un processus de certification. Pour l'exercice de certaines fonctions, les municipalités peuvent être certifiées ou non. La certification est octroyée par le département (le niveau supérieur à la municipalité) sauf dans le cas des municipalités de plus de 100 000 habitants, qui, avant 2003, étaient certifiées conformément à certains critères par le niveau national et qui, maintenant, reçoivent leur certification simplement en vertu de leur taille. Si une municipalité demande une certification mais que le département ne l'a pas accordée dans un délai de six mois, elle peut faire la demande au niveau national. La certification d'une municipalité peut être révoquée si celle-ci ne réussit pas à satisfaire aux exigences y afférant. Le niveau national peut intervenir pour toute municipalité ou pour tout niveau inférieur au niveau national s'ils ne remplissent pas leurs obligations.

La certification comporte certaines conséquences pour l'éducation :

- En général, dans les municipalités non certifiées, l'éducation relève plus de la compétence du département – en un sens, l'éducation n'est pas efficacement décentralisée vers la municipalité, à moins que celle-ci ne soit certifiée.
- La supervision administrative et financière des municipalités certifiées relève de l'échelon national mais, dans le cas des municipalités non certifiées, c'est le département qui en est responsable. Dans ce sens, les fonctions et les pouvoirs d'une municipalité se rapprochent de ceux d'un département.
- Le département est responsable de l'évaluation des municipalités non certifiées en ce qui a trait au respect des politiques nationales en éducation.
- Les municipalités certifiées peuvent autogérer le financement destiné à l'éducation qu'elles reçoivent directement de l'échelon national et peuvent répartir le financement parmi leurs écoles. Dans le cas des municipalités non certifiées, le département reçoit le financement national et le distribue ensuite aux écoles.
- Les municipalités certifiées peuvent nommer des enseignants en autant que leurs allocations financières couvrent le coût du personnel. Dans le cas des municipalités non certifiées, les enseignants sont nommés par les départements. Cependant, les municipalités non certifiées peuvent transférer des enseignants d'une école à l'autre.
- Les municipalités certifiées peuvent demander à des organismes privés certifiés d'offrir les services en matière d'enseignement et peuvent utiliser leurs transferts financiers à cette fin en autant que le coût par élève n'est

pas plus élevé que le coût par élève des organismes public. S'il est plus élevé, la municipalité peut quand même passer un contrat mais elle doit faire en sorte que les fonds utilisés proviennent d'une autre source que le transfert financier.

Les critères pour la certification des municipalités de moins de 100 000 habitants et les procédures à suivre sont en cours d'élaboration mais comprendront probablement les points suivants :

- Un plan d'élaboration conforme à la politique nationale, qui définit des objectifs quant à l'accès, la qualité et l'efficacité et qui comprend des projets d'investissement.
- Un plan de répartition pour le personnel et les enseignants conforme aux paramètres nationaux; si des ajustements sont nécessaires, ils doivent être justifiés par une proposition technique conformément aux lignes directrices nationales. Lors de la certification, le personnel est officiellement transféré aux municipalités.
- La capacité institutionnelle à gérer les systèmes d'information, en se basant sur les lignes directrices à l'échelon national.
- Une demande officielle au département quant à une aide technique en vue de satisfaire aux exigences en matière de certification.

## **Afrique du Sud**

En Afrique du Sud, le gouvernement national établit les politiques en matière d'éducation mais, au niveau provincial, le corps législatif et le cabinet déterminent le budget de ce secteur. La province reçoit un transfert multisectoriel global déterminé selon la formule de parts équitables, qui favorise largement la population (voir l'annexe H). Le traitement des provinces n'est aucunement asymétrique en ce qui a trait à l'éducation quoiqu'en règle générale, le niveau national peut intervenir auprès des provinces dans les cas d'une mauvaise gestion publique. Les provinces gèrent les écoles (par exemple, les professeurs ont des contrats avec les provinces et les provinces fournissent les enseignants aux écoles) mais les écoles ont beaucoup de pouvoirs, notamment la capacité d'imposer des frais, de nommer du personnel enseignant et non enseignant supplémentaire et d'influer sur la sélection du personnel assigné à l'école par le gouvernement provincial.

Les asymétries se manifestent au niveau de l'école; certaines écoles sont plus autonomes ou décentralisées que d'autres. Les écoles qui ont une plus grande autorité sont susceptibles d'avoir (ou on peut leur accorder) plus de fonctions et de pouvoirs. Elles peuvent en particulier

- se charger de l'entretien et de l'amélioration des biens de l'école;

- déterminer le programme parascolaire de l'école et le choix de matières offertes en autant qu'ils sont conformes à la politique provinciale relative au programme d'études;
- acheter des manuels, du matériel didactique et des fournitures pour l'école;
- payer les services offerts à l'école;
- diriger un centre d'apprentissage pour adultes à l'école en tant qu'entité séparée;
- recevoir de la province le financement non lié au personnel en un montant global transféré directement dans le compte bancaire de l'école;
- déterminer leurs propres priorités en ce qui a trait aux dépenses de leur somme globale de financement provincial.

Une école qui n'a pas demandé ces pouvoirs peut néanmoins se les faire assigner, pour la commodité de la province sur le plan administratif si, selon la province, l'école peut assumer ces fonctions. Les fonctions peuvent être assignées séparément ou globalement. La capacité de recevoir le financement non lié au personnel en une somme globale est déterminée au moyen d'une liste de vérification de l'aptitude administrative. Comme les écoles apprennent à gérer leurs fonds, on s'attend à ce que, chaque année, il y ait de plus en plus d'écoles autonomes.

Les listes de vérification des aptitudes en gestion dont on se sert en Afrique du Sud peuvent être différentes d'une province à l'autre. La liste utilisée dans la province de KwaZulu-Natal, par exemple, porte sur des sujets tels que les suivants :

- Le corps administratif de l'école joue-t-il son rôle et est-il établi conformément à la loi, en ce qui a trait à sa composition et aux procédures?
- Le corps administratif joue-t-il son rôle correctement sur les plans des finances, des biens, du programme d'étude et du matériel didactique? Existe-t-il des sous-comités destinés à ces fonctions et sont-ils dirigés par un administrateur de l'école?
- La fréquence des rencontres du corps administratif est-elle respectée? Rédige-t-on des procès-verbaux? Quelle est la fréquence et la qualité des rapports présentés aux parents par le corps administratif?
- Le corps administratif suit-il les bonnes procédures lors de l'élaboration et de la soumission du budget annuel, y compris la consultation d'un groupe de parents plus nombreux?
- Les contrats du personnel supplémentaire employé par le corps administratif sont-ils adéquats? L'école est-elle inscrite en tant qu'employeur? Les dossiers d'emploi pertinents sont-ils conservés?
- L'école garde-t-elle des dossiers pertinents en ce qui concerne les élèves, l'inventaire des fournitures et autres dossiers du même genre?

- Existe-t-il des procédures appropriées en vue de dispenser les élèves de frais et sont-elles respectées ?

La liste exacte est très détaillée ; elle comprend des points tels que le nombre de signataires requis pour le compte bancaire de l'école, la question de savoir si des reçus sont émis pour tous les versements dans les fonds de l'école et si on tient un registre des engagements.

---

---

# Annexe J

## Le soutien de la Banque mondiale à l'enseignement secondaire

La présente annexe donne un sommaire de l'expérience du soutien de la Banque mondiale aux réformes de l'enseignement secondaire dans les pays en développement et en transition au cours des dernières années et offre un cadre de travail en vue d'un soutien continu au développement de l'enseignement secondaire. On se base sur un examen du portefeuille de la Banque mondiale en matière de prêts en enseignement secondaire pour la période 1990 - 2002 (Banque mondiale, 2004b), réalisé par le Département de l'évaluation des opérations de la Banque (OED).

Le Département de l'évaluation des opérations (OED) est une entité indépendante au sein de la Banque mondiale, qui relève directement du Conseil des Administrateurs de la Banque. L'OED évalue ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas, comment un emprunteur s'attend à gérer et à maintenir un projet, et quelle a été la contribution durable de la Banque au développement global d'un pays. L'évaluation a pour but de tirer profit de l'expérience, de fournir une base objective pour l'évaluation des résultats du travail réalisé par la Banque, et de permettre la responsabilisation quant à l'atteinte des objectifs de la Banque. L'évaluation améliore également le travail de la Banque en déterminant et en diffusant les enseignements tirés de l'expérience et en élaborant des recommandations à partir des résultats.

### **Évaluation de l'expérience récente de la Banque mondiale en matière d'enseignement secondaire, 1990–2002**

La Banque mondiale accorde des prêts dans le secteur de l'éducation depuis 1963. Depuis lors, la Banque a joué un rôle dominant en aidant les pays en développement dans leurs efforts visant à élargir l'enseignement secondaire et à améliorer la qualité des institutions et des programmes. Les nouveaux prêts destinés à l'enseignement secondaire sont passés de 148 millions \$ en 1990 à 250 millions \$ en 2004. Les prêts dans ce secteur ont atteint un sommet de 376 millions \$ en 1995. Actuellement, la Banque mondiale contribue au

développement de l'enseignement secondaire dans plus de 71 pays (voir à la fin de la présente annexe les tableaux exposant les projets par pays, un sommaire du travail d'analyse de la Banque mondiale sur l'enseignement secondaire entre 2002 et 2005 et une liste des publications de la Banque mondiale en matière d'enseignement secondaire).

Les types d'interventions et leurs objectifs généraux peuvent se résumer comme suit :

*Dans les pays avec un taux d'inscriptions au secondaire élevé*

- améliorer l'employabilité et la productivité des élèves qui quittent l'école en apportant un soutien aux écoles secondaires professionnelles, en particulier dans les pays où on a décelé des pénuries spécifiques de compétences professionnelles et techniques ;
- augmenter la compétitivité d'un pays en améliorant la qualité de l'enseignement secondaire général en vue d'améliorer la productivité et la capacité de formation de la main-d'œuvre.

*Dans les pays avec un taux d'inscriptions au secondaire peu élevé*

- répondre aux pénuries spécifiques en matière de main-d'œuvre instruite dans les secteurs public et privé en augmentant le taux de diplômés du secondaire ;
- améliorer les conditions sociales des pauvres et réduire l'inégalité en élargissant l'accès à l'enseignement secondaire.

Jusqu'aux années 1980, le soutien de la Banque mondiale à l'enseignement secondaire était axé sur l'augmentation de la capacité et des inscriptions en vue de répondre aux besoins en matière de main-d'œuvre, principalement par le financement de fournitures et de la construction d'écoles. Le document de politique sectorielle de 1980, qui proposait que la Banque finance la qualité de l'enseignement et le rendement interne dans les pays ayant atteint une qualité adéquate d'enseignement et des coûts unitaires assez bas, a donné lieu à une réorientation du soutien de la Banque. Au cours des vingt dernières années, la Banque a préconisé les prêts destinés à l'enseignement secondaire, en particulier dans les pays qui offraient déjà l'accès universel à l'enseignement primaire. La note de politique de 1986 de la Banque mondiale recommandait le recouvrement des coûts combiné à des systèmes sélectifs de bourses comme approche judicieuse visant à favoriser l'enseignement secondaire, ainsi que l'encouragement d'écoles privées et communautaires en vue d'améliorer la qualité et le rendement en éducation par le biais de la concurrence. Cette position a été entérinée dans le document de stratégie de 1995 (Banque mondiale, 1995), qui recommandait une analyse coûts-avantages afin de déterminer les dépenses publiques prioritaires propres à chaque pays et renforçait la priorité à accorder à l'enseignement primaire,

dont le taux de rentabilité sociale était considéré comme le plus élevé dans la majorité des pays en développement. Le document mentionnait également une rentabilité plus élevée de l'enseignement secondaire général que de l'enseignement secondaire professionnel. L'objectif a été déplacé de l'enseignement primaire à l'éducation de base, qui dans bien des cas comprenait le premier cycle du secondaire.

En ce qui a trait à l'enseignement professionnel par rapport à l'enseignement secondaire général, la position de la Banque depuis les années 1980 est de plus en plus claire et ferme. Elle décourage le soutien de l'enseignement secondaire professionnel sur la base de ses coûts unitaires élevés et de ses résultats mitigés, qu'on attribue à la faible rentabilisation des programmes des écoles professionnelles et aux faibles possibilités d'emploi qu'elles offrent. La Stratégie du secteur de l'éducation (Banque mondiale, 1999b) encourage une approche plus holistique selon une perspective sectorielle : la détermination de différentes réformes propres à un contexte donné, un meilleur suivi et une recherche empirique plus approfondie afin de guider les initiatives de réforme, une importance particulière accordée à la participation et au sentiment d'appartenance du client, une analyse approfondie tout en étant sélective dans le soutien aux actions, une importance accordée à la qualité en poursuivant l'évolution de « l'équipement » aux « logiciels », l'orientation sur l'impact du développement et de la pauvreté, la gestion du savoir et les partenariats. Aucune attention particulière n'a été accordée à l'enseignement secondaire. Dans le cadre de travail du soutien sectoriel de 1999, on observait des priorités et des écarts régionaux (voir l'encadré J.1).

L'examen par l'OED du portefeuille de l'enseignement secondaire de la Banque a révélé que des changements s'étaient produits dans l'équilibre des objectifs et des éléments de projet conformément à la stratégie du secteur de l'éducation. Il en est résulté une approche plus axée sur la qualité de l'enseignement, la gestion sectorielle et les enjeux liés à la pauvreté. D'autres éléments de la stratégie du secteur de l'éducation, comme les mesures en faveur des écoles privées et du recouvrement des coûts combiné aux systèmes de bourses, n'ont pas été mis en évidence dans le portefeuille. Le soutien à l'enseignement secondaire en Afrique, dans les pays à faible revenu et dans les pays comptant peu d'habitants faisait souvent partie de projets comprenant une aide destinée aux secteurs primaire et tertiaire.

Depuis le milieu des années 1990, plusieurs facteurs ont favorisé une croissance rapide de la part des prêts accordés à l'enseignement secondaire général. Premièrement, étant donné l'augmentation des taux de réussite au primaire, la demande de places au secondaire s'est accrue. Deuxièmement, l'équité et la durabilité du financement et de la gestion de l'enseignement secondaire se sont avérés être un défi de taille, en particulier dans les pays à faible revenu. Troisièmement, on réévalue le rôle de l'enseignement secondaire dans le développement économique et social, dans le contexte de la

### **Encadré J.1 Enjeux et priorités en enseignement secondaire, par région**

#### **Afrique subsaharienne**

L'apprentissage à distance; les mathématiques et les sciences du niveau secondaire.

#### **Asie de l'Est et Pacifique**

L'équité et la qualité; le besoin de stratégies diversifiées liées aux conditions du pays.

#### **Europe et Asie centrale**

Un changement systématique pour permettre un réalignement suivant la demande du marché; la réforme de la gestion publique; l'amélioration de l'efficacité, de l'équité et de la durabilité.

#### **Amérique latine et Caraïbes**

Des approches différentes en vue d'accroître l'accès à l'enseignement secondaire ainsi qu'une réforme du programme d'études afin d'améliorer la pertinence de l'économie globale.

#### **Moyen-Orient et Afrique du Nord**

L'amélioration de la pertinence de l'enseignement secondaire; combler l'écart entre les sexes et les classes sociales dans la participation à l'éducation complémentaire et à l'éducation professionnelle afin de répondre aux exigences de l'économie de marché.

mondialisation et de la compétitivité à l'ère de l'information. Quatrièmement, les transformations rapides de la technologie et des marchés de l'emploi entraînent des changements dans le secteur de l'enseignement secondaire.

Les objectifs des projets en enseignement secondaire appuyés par la Banque mondiale peuvent être classés en six catégories : (a) le développement de l'enseignement secondaire, (b) l'approche axée sur la pauvreté et l'équité, (c) l'approche axée sur les genres, (d) les améliorations qualitatives de l'enseignement secondaire, (e) la réhabilitation des installations physiques et (f) l'amélioration de l'efficacité et de la gestion en enseignement secondaire.

Depuis 1990, le soutien de la Banque mondiale à l'enseignement secondaire suit les tendances ci-après :

1. *Les pays à revenu intermédiaire* qui présentaient un taux élevé d'inscriptions au primaire avaient tendance à emprunter pour l'enseignement secondaire plutôt que pour les autres niveaux. En moyenne, les pays sollicitant un prêt destiné à l'enseignement secondaire présentaient des taux bruts

d'inscriptions plus élevés au niveau primaire, des conditions politiques et institutionnelles solides et un revenu par habitant plus élevé que les pays dont le prêt était destiné aux autres niveaux d'enseignement. Bien que l'efficacité du système primaire, mesurée selon le taux d'alphabétisation des jeunes, ne semble pas avoir freiné le soutien accordé au sous-secteur du secondaire, les pays sollicitant un prêt destiné à des projets spécialisés pour le secondaire présentaient un taux d'alphabétisation des jeunes plus élevé. Les pays dont les revenus et les taux d'inscription sont plus élevés mais dont les conditions politiques et institutionnelles sont moins stables n'ont pas emprunté de la Banque.

2. L'effectif de la population semble également être un autre facteur, les pays avec plus d'habitants empruntant plus souvent pour des projets en enseignement secondaire. Les pays dont l'effectif de la population est moins important avaient tendance à combiner l'emprunt destiné à l'enseignement secondaire avec l'aide aux autres niveaux d'enseignement.
3. En Asie et en Amérique latine, les activités d'autres banques multilatérales de développement influencent également sur le choix d'un pays pour un prêt destiné à l'enseignement secondaire.

En général, comparativement aux investissements de l'ensemble du portefeuille de l'éducation, les projets en enseignement secondaire ont alloué une plus grande part des dépenses aux travaux civils, puis à l'équipement, et des parts moins importantes aux manuels, à la formation et à l'aide technique. À la fin des années 1990, les activités de prêt ont été redirigées afin d'inclure plus de projets visant à soutenir les systèmes d'évaluation, les systèmes intégrés de gestion, le financement de la réforme, la décentralisation, la gestion à l'échelle scolaire et la participation communautaire et se sont axées davantage sur l'information concernant le marché du travail et les services d'emploi.

*Le rendement des projets en enseignement secondaire.* Comme on le sait, le secteur de l'éducation se caractérise par de longues périodes de gestation avant que des résultats positifs ne se concrétisent. Pour y arriver, des efforts collectifs et soutenus sont nécessaires. Au cours des vingt dernières années, la situation d'un pays constituait un facteur déterminant du rendement d'un projet. La réussite des projets en enseignement secondaire dépendait du niveau de revenu d'un pays. Les rapports d'achèvement et d'évaluation de projets de la Banque mondiale ont souvent attribué le succès de la mise en œuvre d'un projet à l'appartenance nationale, à l'engagement du gouvernement et à une meilleure capacité de mise en œuvre. Des initiatives descendantes (programme d'études et évaluation, offre de ressources), combinées à des interventions ascendantes régies par la demande comme les fonds destinés à l'amélioration gérés par l'école et le choix des manuels se sont avérés des facteurs importants quant à l'amélioration de la qualité et

de l'équité de l'éducation, comme le démontre le projet en enseignement secondaire du Chili.

*La réforme des politiques.* Une succession de documents de stratégie du secteur de l'éducation de la Banque ont souligné le fait qu'une réforme des politiques serait possible et efficace si elle était axée sur l'engagement du gouvernement envers un financement équitable et durable. Une approche dans cette direction consiste à favoriser les écoles secondaires privées en même temps que le recouvrement des coûts et les systèmes de bourses sélectifs dans les écoles publiques. Un projet de la Banque mondiale à Maurice, par exemple, incluait des prêts et d'autres mesures incitatives en vue d'un élargissement de l'accès aux écoles privées. Cependant, le peu d'engagement de la part du gouvernement n'en a pas permis la mise en œuvre. On a pu observer un certain progrès en Chine et en Corée en ce qui a trait à la compression et au recouvrement des coûts ainsi qu'à la croissance de la participation du secteur privé en raison de l'engagement constant du gouvernement à mettre en œuvre les propositions de réforme. Il a été possible d'arriver à de bons résultats en faisant participer les employeurs au processus de réforme du programme d'études de formation professionnelle au niveau secondaire.

*Améliorer l'accès.* Il est assez simple de définir et de mesurer le nombre de nouvelles places créées dans le cadre d'un projet ou d'un programme, la qualité et l'efficacité d'une construction ou d'un équipement ainsi que les taux d'inscription et d'utilisation. Cependant, il est beaucoup moins facile de présenter un compte-rendu de toutes les mesures. On a souvent utilisé des mesures approximatives comme la construction et l'équipement d'installations dans des régions mal desservies afin de mesurer les progrès en ce qui concerne les objectifs en matière de pauvreté et d'équité. Il peut être difficile de cerner les impacts sur la productivité et les indicateurs sociaux.

*La pertinence pour le marché du travail.* La qualité des faits permettant d'aider à améliorer la pertinence de l'enseignement secondaire pour les exigences du marché du travail représente toujours un défi de taille. Les projets en enseignement secondaire général qui visent à parer aux besoins du marché du travail en évolution en améliorant l'accès à l'enseignement et sa qualité doivent s'appuyer sur des faits pour obtenir des résultats au-delà du secteur de l'éducation. Les taux d'emploi des diplômés et les études à l'aide d'indicateurs constituent des instruments importants permettant d'observer le lien entre l'éducation et les besoins du marché du travail. Les mesures visant à observer la productivité devraient comprendre des études macroéconomiques axées sur le marché. Tous ces aspects laissent prévoir des délais plus longs quant à l'évaluation de l'efficacité des réformes de politiques en enseignement secondaire général.

*La qualité de l'enseignement.* Les résultats ou les impacts de l'enseignement doivent motiver l'évaluation du rendement sur le plan des objectifs en ce qui

concerne l'amélioration de la qualité. Des mesures basées sur les ressources comme la quantité d'enseignants détenant une formation ou de manuels fournis sont nécessaires pour l'évaluation à court terme des ressources consacrées à un projet ou à un programme mais ne sont pas pertinentes pour l'analyse de l'impact des ressources sur les résultats scolaires des élèves ou sur la pertinence pour le marché du travail. Ici encore, le délai et les ressources nécessaires à la réalisation de l'évaluation de l'impact compliquent souvent l'analyse complète de l'efficacité des interventions d'un projet ou d'un programme. La définition des objectifs en ce qui concerne la qualité doit être plus claire et davantage en corrélation avec les avantages spécifiques et prévus pouvant être observés, en particulier en ce qui a trait aux propositions de réformes du programme d'études et de la formation des enseignants.

*Le lien entre le suivi et l'évaluation et la capacité institutionnelle.* Des mesures d'évaluation et de suivi ont fait leurs preuves, notamment l'évaluation de chacune des activités d'un projet ou d'un programme durant la mise en œuvre, la facilitation de mesures de raffinement à mi-parcours, la diffusion et la synergie à l'échelle scolaire ou locale et l'utilisation des résultats de tests afin de surveiller l'équité et de cibler les écoles à risque. Le projet en enseignement secondaire au Chili est un exemple d'une approche de ce genre. La puissante capacité institutionnelle du Chili constitue un facteur important permettant une évaluation et un suivi efficaces des projets et des programmes. En Angola, on a mis en œuvre le projet I en éducation, dans un contexte de conditions institutionnelles extrêmement difficiles, de conflit civil et d'instabilité macroéconomique. Le suivi et l'évaluation ont été relativement serrés, avec la participation soutenue du ministère de l'Éducation. On a mesuré les résultats du projet en comparant des écoles participant au projet et d'autres n'y participant pas sur la base des écarts entre le taux de transition et de réussite, le nombre d'élèves ayant acquis en quatre ans des aptitudes de base en littératie et en numératie et le nombre d'élèves ayant obtenu des résultats satisfaisants. De plus, une évaluation avec la participation des bénéficiaires a mis au jour des perceptions en ce qui a trait à la qualité de l'enseignement dans les écoles participant au projet. Ces mesures indiquent qu'il est effectivement possible d'évaluer les prêts de manière efficace.

*Financement et efficacité.* Une analyse détaillée des dépenses sous-sectorielles, des coûts unitaires et de la rentabilité constitue le fondement d'un éventail de mesures en vue d'augmenter l'efficacité du système d'enseignement secondaire. Il est important d'avoir des mesures internes en matière d'efficacité, comme le recouvrement des coûts, les horaires doubles, des mesures visant à réduire le décrochage et le redoublement des élèves, un regroupement scolaire afin de soutenir les économies de gamme et d'échelle, la diminution des places en internat et une modification dans la façon d'utiliser les enseignants. Cependant, des activités et des mesures en matière de

politiques financées dans le cadre du projet devraient être mises en œuvre telles que prévues et les résultats devraient faire l'objet d'une analyse de coûts.

*Planification et capacité de gestion.* Il est important de suivre l'évolution de la mise en œuvre des propositions de formation, d'aide technique et d'études par rapport à leur planification. Cependant, une évaluation indépendante adéquate de l'efficacité des activités du projet et du programme est nécessaire afin d'évaluer l'atteinte des objectifs et des sous-objectifs en relation avec la planification et la capacité de gestion. L'atteinte de ces objectifs s'effectue souvent par le biais d'un soutien aux systèmes intégrés de gestion, à l'élaboration du programme d'études, aux systèmes d'évaluation, à la décentralisation, à la capacité en matière d'élaboration de budget, à l'analyse économique et financière, à la planification et à l'élaboration des politiques.

Les résultats très satisfaisants sont dus principalement à une bonne préparation du projet. La préparation consiste notamment à obtenir l'approbation de la législature nationale (comme dans le cas de deux projets similaires et partiellement communs en Corée) et à fournir une aide technique opportune en vue du transfert de la responsabilité de la mise en œuvre aux organismes locaux. En général, les facteurs qui donnent lieu à des résultats décevants sont le manque d'appui du gouvernement ou de l'État et la sous-estimation ou l'évaluation inadéquate des contraintes institutionnelles. Un champ d'application avisé et réaliste des projets, une conception relativement simple, la prévision des besoins en matière de modifications législatives et réglementaires, des mesures en vue d'assurer l'évaluation adéquate des intervenants et une stratégie participative favorisent la réussite du projet. Une évaluation approfondie de la capacité des éléments de mise en œuvre du projet, des démarches proactives visant à mobiliser l'engagement politique ou la participation communautaire, l'augmentation de la capacité et l'élaboration de procédures visant à faciliter le contrôle financier et des approvisionnements et un examen pertinent des besoins liés à la demande, de la rentabilité et de la capacité de financement périodique aident à renforcer la mise en œuvre du projet et à atteindre des résultats positifs.

### **La voie à suivre pour le développement de l'enseignement secondaire général**

Les questions concernant le développement de l'enseignement secondaire sont liées aux options en matière de structure, de programme d'études, de financement (y compris les répercussions répétées sur les coûts et la durabilité du financement) et de gestion publique propres aux objectifs sur le plan du développement humain, social et économique dans des contextes

particuliers de comtés. Il faut aborder ces questions d'une manière systématique et collective et évaluer avec attention les impacts du soutien de la Banque sur l'enseignement secondaire en ce qui a trait à la distribution et la pauvreté. Il est important de renforcer la base analytique d'un soutien global de l'enseignement secondaire en l'intégrant à une analyse plus large des conditions économiques, financières, institutionnelles, sociales et de main-d'œuvre d'un pays.

D'autres stratégies sont nécessaires en vue de répondre aux défis particuliers de l'élargissement de l'accès à l'enseignement secondaire dans les pays à faible revenu qui ont une faible capacité institutionnelle. L'attention suscitée par les Objectifs du Millénaire pour le développement et Éducation pour tous a confirmé la priorité à apporter à l'enseignement primaire mais a également augmenté la prise de conscience des besoins au niveau du secondaire. De plus, l'économie globale du savoir et des objectifs d'apprentissage continu mettent en lumière le rôle primordial de l'enseignement secondaire en tant que pont entre les niveaux primaire et supérieur et sa pertinence pour le marché du travail, qui privilégie les compétences compatibles.

Les projets futurs en enseignement secondaire pourraient reposer davantage sur des analyses à l'échelle nationale plus approfondies et plus larges ; établir des liens explicites entre les résultats prévus d'un projet et des objectifs de développement plus vastes en matière de croissance économique, de développement social et de diminution de la pauvreté ; surveiller les impacts sur la répartition de la pauvreté même lorsque la diminution de la pauvreté n'est pas un objectif spécifique du projet ; évaluer les contraintes et les possibilités réelles ; assurer que les priorités et la conception du projet correspondent aux priorités et à la capacité institutionnelle perçues par la communauté ; être axés sur les bases analytiques d'un soutien à l'enseignement secondaire dans le cadre d'une évaluation élargie de l'économie, des finances, des institutions et des conditions sociales du pays ; et renforcer le soutien de la Banque à l'enseignement secondaire par le biais d'une analyse systématique antérieure et d'un suivi continu des liens entre les conditions du marché du travail et les impacts sur la pauvreté et l'équité.

**Tableau J.1 Le soutien de la Banque mondiale au développement de l'enseignement secondaire, par objectif et par région, exercice 1999-2000**

Objectif	Afrique subsaharienne	Europe de l'Est et Asie centrale	Amérique latine et Caraïbes	Moyen-Orient et Afrique du Nord	Asie méridionale	Asie de l'Est et Pacifique
Élargissement de l'enseignement secondaire	Angola Botswana Burundi Éthiopie Ghana Maurice Tanzanie	Turquie	Chili Haïti	Jordanie Maroc Oman Yémen, République du	Maldives Pakistan	Chine Malaisie Papouasie-Nouvelle-Guinée Îles Salomon Vanuatu
Se pencher sur la diminution de la pauvreté et l'équité	Éthiopie Ghana Kenya Maurice Tanzanie	Chili Jamaïque		Maroc Oman	Maldives Pakistan Sri Lanka	Chine Vanuatu
Diminuer l'inégalité entre les genres				Oman	Maldives Pakistan	
Améliorer la qualité	Angola Botswana Burundi Éthiopie Kenya Maurice Rwanda Tanzanie Togo	Albanie Hongrie Turquie	Argentine Barbade Brésil Chili Haïti Jamaïque Mexique	Jordanie Maroc Oman Yémen, République du	Maldives Sri Lanka	Chine Indonésie Corée, République de Malaisie Papouasie-Nouvelle-Guinée Îles Salomon Vanuatu

<i>Objectif</i>	<i>Afrique subsaharienne</i>	<i>Europe de l'Est et Asie centrale</i>	<i>Amérique latine et Caraïbes</i>	<i>Moyen-Orient et Afrique du Nord</i>	<i>Asie méridionale</i>	<i>Asie de l'Est et Pacifique</i>
Réhabiliter les installations physiques	Botswana Ghana Rwanda Tanzanie	Hongrie Turquie	Barbade Brésil Mexique	Yémen, République du	Maldives Sri Lanka	Chine Corée, République de Papouasie-Nouvelle-Guinée
Favoriser l'efficacité et améliorer la gestion	Angola Burundi Chana Kenya Maurice Rwanda Tanzanie Togo	Albanie Turquie	Argentine Barbade Brésil Chili Haïti Jamaïque Mexique	Jordanie Oman Yémen, République du	Maldives Pakistan Sri Lanka	Chine Indonésie Corée, République de Malaisie Îles Salomon Vanuatu

Tableau J.2 Sommaire du travail d'analyse de la Banque mondiale sur l'enseignement secondaire

<i>Pays et région</i>	<i>Titre</i>	<i>Année financière</i>	<i>Type de présentation</i>
Afrique	Plan stratégique en enseignement pour le secondaire et les enseignants au secondaire	2004	Rapport
Ouganda (AFR)	Travail sectoriel en enseignement post primaire	2003	Rapport
Bésil (ALC)	Activités analytiques et consultatives en enseignement dans le nord-est du Brésil	2003	Rapport
Ukraine (EAC)	Note sur le secteur de l'éducation	2003	Note de politique
Azerbaïdjan (EAC)	Note sur le secteur de l'éducation	2003	Note de politique
Inde (AM)	Réformes nationales en éducation	2003	Note de politique
Inde (AM)	Stratégie en matière d'éducation en Andhra Pradesh	2003	Note de politique
Jordanie (MAN)	Dialogue sur le secteur de l'éducation en Jordanie	2003	Note de politique
Philippines (AEP)	Étude sur le secteur du développement humain aux Philippines	2003	Dialogue national
Égypte, République arabe d' (MAN)	Dialogue sur la politique du secteur de l'éducation en Égypte	2003	Rapport
Timor-Leste (AEP)	Étude sur le secteur de l'éducation	2003	Dialogue national
Bésil (ALC)	Notes de politique en matière d'éducation au Brésil	2003	Rapport
Philippines (AEP)	Rétrospective de la réforme des politiques en matière d'éducation aux Philippines	2003	Note de politiques
Vietnam (AEP)	Le coût des services sociaux pour les pauvres au Vietnam	2003	Note de politiques
Inde (AM)	Note de politique sur l'enseignement secondaire	2003	Note de politiques
Afrique (AFR)	Est-il possible d'atteindre les objectifs internationaux en matière de développement humain en Afrique ?	2002	Note de politiques
Afrique (AFR)	Soutien communautaire à l'éducation de base	2002	Note de politiques
Républiques tchèque (EAC)	Note en matière d'éducation	2002	Note de politiques
Afrique (AFR)	Formation axée sur les compétences et l'alphabétisation en vue d'une meilleure source de revenus		
Roumanie (EAC)	Note de politiques en matière d'éducation	2002	Note de politiques
Caraïbes (ALC)	Réalisations en éducation	2002	Note de politiques

<i>Pays et région</i>	<i>Titre</i>	<i>Année financière</i>	<i>Type de présentation</i>
Égypte, République arabe d' (MAN)	Stratégie en matière d'éducation en Égypte: Progrès et perspectives	2002	Note de politiques
Érythrée (AFR)	Note sur le secteur de l'éducation en Érythrée	2002	Rapport
Inde (AM)	Étude sur l'éducation au Karnataka	2002	Rapport
Jordanie (MAN)	La rentabilité des dépenses en éducation	2002	Note de politiques
République kirghize (EAC)	Note sur le secteur de l'éducation et aide technique	2002	Note de politiques
Philippines (AEP)	Les jeunes non scolarisés aux Philippines	2002	Rapport
Fédération de Russie (EAC)	Note de politiques en matière d'éducation	2002	Note de politiques
Thaïlande (AEP)	L'enseignement secondaire pour l'obtention d'un emploi en Thaïlande	2000	Rapport
Jamaïque (ALC)	« Main report » vol. n° 1 de « Jamaica Secondary Education: Improving Quality and Extending Access »	1999	Report

*Note*: AFR, Afrique subsaharienne; AEP, Asie de l'Est et Pacifique; EAC, Europe et Asie centrale; ALC, Amérique latine et Caraïbes; MAN, Moyen-Orient et Afrique du Nord; AM, Asie méridionale.

**Tableau J.3 Publications de la Banque mondiale sur l'enseignement secondaire, par année de publication**

<i>Titre du document</i>	<i>Date</i>	<i>N° de rapport</i>
China : Challenges of Secondary Education	2001	22856
Hungary : Secondary Education and Training	2001	22855
Romania : Secondary Education and Training	2001	22857
Linking Science Education to Labor Markets : Issues and Strategies	2000	21800
Secondary Education in El Salvador : Education Reform in Progress	1999	20963
Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes : Un estudio en Colombia	1998	20934
Background Notes : El Salvador Secondary Education Project	1997	18952
Voucher Program for Secondary Schools : The Colombian Experience	1996	16232
Investing in Junior Secondary Education in Indonesia : Rationale and Public Costs	1996	18813
Public and Private Secondary Schools in Developing Countries	1994	13672
Public and Private Secondary Schools in Developing Countries : What Are the Differences and Why Do They Persist ?	1994	21194
The Costs of Secondary Education Expansion	1994	17674
Environmental Issues in Secondary Education	1994	17293
Equipment for Science Education Constraints and Opportunities	1993	17346
How to Raise the Effectiveness of Secondary Schools? Universal and Locally Tailored Investment Strategies	1993	17673
Secondary Education in Developing Countries	1993	17668
Reforming Higher Secondary Education in South Asia : The Case of Nepal	1993	IDP109
Social Gains from Female Education : A Cross-National Study	1992	WFS1045
World Bank Lending for Secondary School Science : A General Operational Review	1992	11401

<i>Titre du document</i>	<i>Date</i>	<i>N° de rapport</i>
Secondary Education in Developing Countries: Annotated Bibliography	1992	11312
Secondary School Science in Developing Countries: Status and Issues	1992	17347
The Empty Opportunity: Local Control of Secondary Schools and Student Achievement in the Philippines	1992	WPS825
World Bank Policy Research Bulletin (3, 1)	1992	18062
What Causes Differences in Achievement in Zimbabwe's Secondary Schools?	1991	WPS705
Vocational Secondary Schooling in Israel: A Study of Labor Market Outcomes	1989	WPS142
Student Performance and School Costs in the Philippines' High Schools	1988	WPS61
Curriculum Diversification, Cognitive Achievement and Economic Performance: Evidence from Colombia and Tanzania	1987	EDT80
The External Efficiency of Diversified Secondary Schools in Colombia	1987	EDT59
Diversified Secondary Curriculum Projects: A Review of World Bank Experience 1963-1979	1987	EDT57
Cost-Effectiveness Analysis of an In-Service Teacher Training System: Logos II in Brazil	1981	DPH8140
Why Males Earn More: Location, Job Preferences and Job Discrimination among Brazilian Schoolteachers	1981	DPH8121

*Note: Les documents sont en anglais sauf indication contraire.*

---

---

# Bibliographie

Les abréviations suivantes sont utilisées: ADBI, Asian Development Bank Institute; IBE, International Bureau of Education; IIEP, International Institute for Educational Planning; OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development; OREALC, Oficina Regional de Education para América Latina y el Caribe; UNESCO, United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization; UNICEF, United Nations Children's Fund; USAID, U.S. Agency for International Development.

Abelmann, Charles. 2001. «Skill Competitiveness: Lessons from Leading Hotels in Asia». EASHD Paper Series, East Asia and Pacific Region, Human Development Sector Unit, Banque mondiale, Washington, DC.

Abelmann, Charles, Lee Kian Chang, et Pinchuda Tinakorn Na Ayudhaya. 2001. «Changing Workplaces, Changing Skills: Views from the Thai Private Sector on Work-Organization, Employee Recruitment and Selection». EASHD Paper Series 1, East Asia and Pacific Region, Human Development Sector Unit, Banque mondiale, Washington, DC.

Abu-Ghaida, Dina, et Marie Connolly. 2003. «Trends in Relative Demand of Workers with Secondary Education: A Look at Nine Countries in East Asia, Africa, and MENA». Document de travail présenté pour *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*, Banque mondiale, Washington, DC.

Acemoglu, Daron, et Joshua Angrist. 1999. «How Large Are the Social Returns to Education? Evidence from Compulsory Schooling Laws». MIT Department of Economics Working Paper 99/30, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.

Acemoglu, Daron, and Fabrizio Zilibotti. 2001. «Productivity Differences». *Quarterly Journal of Economics* 116 (2): 563 606.

Adams, Don. 1998. «Education and National Development in Asia: Trends, Issues, Politics, and Strategies». Report prepared for Asian Development Bank, Manila.

———. .2001. «Extending the Educational Planning Discourse». *Asia Pacific Education Review* 1 (3): 31 44.

- ADB (Asian Development Bank). 2000. *Promoting Good Governance: ADB's Medium-Term Agenda and Action Plan*. Manille: ADB.
- ADE-KAPE. 2003. «Cambodia Secondary Education Study». Document de travail présenté pour *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Ahmed, Manzoor. 2000. «Promoting Public-Private Partnership in Health and Education: The Case of Bangladesh». In *Public-Private Partnership in the Social Sector*, ed. Y. Wang, 219-91. Tokyo: ADBI Publishing.
- Aho, Erkki, et Kari Pitkänen. 2004. «Long Run of Education Policy Development in Finland: Reforms of Basic and Secondary Education since 1968». Document de travail présenté pour *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Alatas, Vivi, et Deon Filmer. 2004. «Local Level Governance and Schooling in Decentralizing Indonesia». Presented at the International Conference on Governance Accountability in Social Sector Decentralization, Washington, DC, 18 février. [www1.worldbank.org/publicsector/decentralization/Feb2004Course/Presentations/Filmer.ppt](http://www1.worldbank.org/publicsector/decentralization/Feb2004Course/Presentations/Filmer.ppt).
- Alexiadou, Nafsika, et Jenny Ozga. 2002. «Modernising Education Governance in England and Scotland: Devolution and Control». *European Educational Research Journal* (4): 676-691.
- Al-Samarrai, Samer, et Paul Bennell. 2003. «Where Has All the Education Gone in Africa? Employment Outcomes among Secondary School and University Leavers». Institute of Development Studies, University of Sussex, Brighton, Royaume-Uni.
- Anglo, J., et M. Lethoko. 2001. «Curriculum Development and Education for Living Together: Conceptual and Managerial Challenges in Africa». IBE, Genève.
- Angrist, Joshua, et Victor Lavy. 2002. «New Evidence on Classroom Computers and Pupil Learning». *Economic Journal* 112: 735-765.
- Association for Effective Schools, Inc. 1996. «Correlates of Effective Schools». Stuyvesant, NY. <http://www.mes.org/correlates.html>.
- Auto, D. H., L. Katz, et A. Krueger. 1997. «Computing Inequality: Have Computers Changed the Labor Market?» Working Paper 377, Industrial Relations Section, Princeton University, Princeton, NJ.
- Bacevich, Andrew. 2002. *American Empire: The Realities and Consequences of U.S. Diplomacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bailey, Thomas, et Theo Eicher. 1995. «Education, Technological Change, and Economic Growth». In *Education, Equity and Economic Competitiveness in the Americas: An Inter-American Dialogue Project*, Jeffrey M. Puryear et José Joaquim Brunner (dir.), vol. 1, 103-120. Washington, DC: Organization of American States.

- Balatti, J., et I. Falk. 2002. «Socioeconomic Contributions of Adult Learning to Community: A Social Capital Perspective». *Adult Education Quarterly* 52 (4): 281-298.
- Banque mondiale. 1992. *Governance and Development*. Washington, DC: Banque mondiale.
- . 1993. *The East Asian Miracle: Economic Growth and Public Policy*. Policy Research Report. New York Oxford University Press.
- . 1994. *Governance: The World Bank's Experience*. Development in Practice Series. Washington, DC: Banque mondiale.
- . 1995. *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review*. Development in Practice Series. Washington, DC: Banque mondiale.
- . 1998. «Colombia Appraisal Report». Washington, DC.
- . 1999a. *Confronting AIDS: Public Priorities in a Global Epidemic*. World Bank Policy Research Report. New York: Oxford University Press.
- . 1999b. *Education Sector Strategy*. Washington, DC: Banque mondiale.
- . 2000a. «A Policy Note». In «Thailand Secondary Education for Employment», vol. 1, Washington, DC.
- . 2000b. «Secondary and Secondary Teacher Education Strategic Plan—Mozambique». Washington, DC.
- . 2001a. *Engendering Development: Through Gender Equality in Rights, Resources, and Voice*. World Bank Policy Research Report. New York: Oxford University Press.
- . 2001b. «Secondary Education in Uganda: Coverage, Equity, and Efficiency». Africa Region, Technical Department, Washington, DC.
- . 2002 a . « Enhancing Learning Opportunities in Africa : Distance Education and Information and Communication Technologies for Learning». Africa Region Human Development Working Paper Series, Washington, DC.
- . 2002b. «Institutional and Governance Reviews: A New Type of Economic and Sector Work». PREM Notes 75, Policy Reduction and Economic Management, Washington, DC.
- . 2002c. «Secondary Education for Africa: Strategies for Renewal». Human Development Sector, Africa Region, Washington, DC.
- . 2003a. «Closing the Gap in Education and Technology». Washington, DC.
- . 2003b. «Education Reform for Knowledge Economy Project». Project Appraisal Document, Washington, DC.
- . 2003c. *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. Directions in Development Series. Washington, DC: Banque mondiale.
- . 2003d. «Overall Trends in Secondary Curriculum Reforms in OECD and Balkan Countries». Working Paper, Human Development Network, Washington, DC.

- . 2003e. «Reforming Public Institutions and Strengthening Governance: A World Bank Strategy Implementation Update». Report 26357. Public Sector Board, Washington, DC.
- . 2003f. *World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People*. New York: Oxford University Press.
- . 2004a. «Learning to Teach in the Knowledge Society». Human Development Network, Washington, DC.
- . 2004b. «Lending for Secondary Education: Review of the World Bank Portfolio, 1990-2002». By Gillian Perkins. Operations Evaluations Department, Washington, DC.
- . 2004c. «Bangladesh: Programmatic Education Sector Development Adjustment Credit». Washington, DC.
- . *Années variées. World Development Indicators*. Washington, DC: Banque mondiale.
- Barro, Robert J. 1991. «Economic Growth in a Cross Section of Countries». *Quarterly Journal of Economics* 106 (2): 407-443.
- . 1999. «Human Capital and Growth in Cross-Country Regressions». *Swedish Economic Policy Review* 6 (2): 237-277.
- . 2002. «Education as a Determinant of Economic Growth». In *Education in the Twenty-first Century*, Edward P. Lazear (dir.), 9-26. Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Barro, Robert J., et Jong-Wha Lee. 1996. «International Measures of Schooling Years and Schooling Quality». *American Economic Review* 86 (2): 218-223.
- . 2000. «International Data on Educational Attainment: Updates and Implications». Center for International Development, Harvard University, Cambridge, MA.
- Bellei, Cristián, Gonzalo Munoz, Luz Maria Pérez, et Dagmar Raczynski. 2004. *Escuelas efectivas en sectores de pobres: ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago, Chili: UNICEF et Asesorías para el Desarrollo.
- Benavot, Aaron. 2004. «Comparative Analysis of Secondary Education Curricula». Avec la collaboration de Massimo Amadio. Banque mondiale et IBE, Washington, DC.
- Benhabib, Jess, et Mark M. Spiegel. 1994. «The Role of Human Capital in Economic Development: Evidence from Aggregate Cross-Country Data». *Journal of Monetary Economics* 34 (2): 143-173.
- Bentaouet Kattan, Raja, et Nicholas Bumett. 2004. «User Fees in Primary Education». Human Development Network, Banque mondiale, Washington, DC.
- Berman, Eli, et Stephen Machin. 2000. «Skill-Biased Technology Transfer around the World». *Oxford Review of Economic Policy* 16 (3): 12-22.

- Bertocchi, Graciela, et Michael Spagat. 2003. «The Evolution of Modern Educational Systems: Technical vs. General Education, Distributional Conflict, and Growth». [http://www.economia.unimore.it/Bertocchi\\_Graziella/papers/eduweb.pdf](http://www.economia.unimore.it/Bertocchi_Graziella/papers/eduweb.pdf) (accessed August 18, 2003).
- Bhatia, Jagdish C., and John Cleland. 1995a. «Determinants of Maternal Care in a Region of South India». *Health Transition Review* 5 (2): 127-142.
- . 1995b. «Self-Reported Symptoms of Gynecological Morbidity and Their Treatment in South India». *Studies in Family Planning* 26 (4): 203-216.
- Binder, Melissa. 2004. «The Cost of Providing Universal Secondary Education in Developing Countries». Department of Economics, University of New Mexico, Albuquerque.
- Birdsall, Nancy, and Juan Luis Londoho. 1997. «Asset Inequality Matters: An Assessment of the Banque mondiale's Approach to Poverty Reduction». *American Economic Review* 87 (2): 32-37.
- Bishop, John. 1998. «Do Curriculum-Based External Exit Exam Systems Enhance Student Achievement?» CPRE Research Report Series RR-40, Consortium for Policy Research in Education (CPRE), Graduate School of Education, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Black, Paul, et Dylan William. 1998. «Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment». *Phi Delta Kappan* 80 (2): 139-148.
- Blondal, Sveinbjorn, Simon Field, et Nathalie Girouard. 2002. «Investment in Human Capital through Upper-Secondary and Tertiary Education». OECD Economic Studies 34 2002/I, Paris.
- Bloom, D. 2003. «Beyond the Basics: Patterns, Trends and Issues in Secondary Education in Developing Countries». Document de travail présenté pour *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Borensztein, E., J. de Gregorio, and J. W. Lee. 1998. «How Does Foreign Direct Investment Affect Economic Growth?» *Journal of International Economics* 45 (1): 115-135.
- Borman, Geoffrey D., Gina M. Hewes, Laura T. Overman, et Shelly Brown. 2002. «Comprehensive School Reform and Student Achievement: A Meta-Analysis». Report 59, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR), Baltimore, MD. <http://www.csos.jhu.edu/CRESPAR/techReports/Report59.pdf>. Aussi publié par Geoffrey D. Borman, Gina M. Hewes, et Laura T. Overman, sous le titre «Comprehensive School Reform and Achievement: A MetaAnalysis». *Review of Educational Research* 73 (2) (2003): 125-230.
- Bosch, Andrea, Rebecca Rhodes, et Sera Kariuki. 2002. «Interactive Radio Instruction: An Update from the Field». In *Technologies for Education: Potentials, Parameters, and Prospects*, ch. 9. Paris: UNESCO et AED (Academy for Educational Development).

- Bourguignon, François, Francisco H. G. Ferreira, et Phillippe G. Leite. 2003. «Conditional Cash Transfers, Schooling, and Child Labor: MicroSimulating Brazil's Bolsa Escola Program». In «Child Labor and Development». Alan L. Winters (dir.), *World Bank Economic Review* 17 (2): 229-254.
- Bowles, Samuel, et Herbert Gintis. 2002. «Social Capital and Community Governance». *Economic Journal* 112 (novembre): F419-F436.
- Bransford, John D., Ann L. Brown, et Rodney R. Cocking (dir.). 2000. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, exp. ed. Committee on Developments in the Science of Learning and Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council. Washington, DC: National Academy Press.
- Braslavsky, Cecilia. 1999. «The Secondary Education Curriculum in Latin America: New Tendencies and Changes». IBE-UNESCO, Genève.
- . 2002. «New Curricula and New Demands for Teacher Training». In *The New Secondary Education: A Path toward Human Development*, 60-100. Santiago, Chili: UNESCO-OREALC.
- Bray, Mark. 1996. *Counting the Full Cost: Parental and Community Financing of Education in East Asia*. Directions in Development Series. Washington, DC: Banque mondiale.
- . 1999. *The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners*. Fundamentals of Educational Planning 61. Paris: IIEP-UNESCO.
- . 2003. *Adverse Effects of Private Supplementary Tutoring: Dimensions, Implications and Government Responses*. Ethics and Corruption in Education Series. Paris: IIEP-UNESCO.
- Bray, Mark, et M. V. Mukundan. 2003. «Management and Governance for EFA: Is Decentralisation Really the Answer?» Comparative Education Research Centre, Faculty of Education, University of Hong Kong. [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=25755&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=25755&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).
- Bregman, Jacob, et Karen Bryner. 2003. «Quality of Secondary Education in Africa (SEIA)». Document de travail présenté à la rencontre biennale de l'Association for Development in Africa (ADEA), île Maurice, 3-6 décembre. [http://www.adeanet.org/biennial2003/papers/7A\\_Bregman\\_ENG.pdf](http://www.adeanet.org/biennial2003/papers/7A_Bregman_ENG.pdf).
- Bresnahan, Timothy F., Erik Brynjolfsson, et Lorin M. Hitt. 1999. «Information Technology, Workplace Organization and the Demand for Skilled Labor: Firm-Level Evidence». NBER Working Paper Series 7136, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- British Chambers of Commerce. 1998. «Skills for Competitiveness: A Report on Skills for Business by the British Chambers of Commerce». Londres.
- Brophy, Jere. 1999. «Teaching». Educational Practices Series 1, International Academy of Education, Bruxelles.

- Brown, Kathleen, et Victor Anfara Jr 2002. *From the Desk of the Middle School Principal: Leadership Responsive to the Needs of Young Adolescents*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Brunner, José Joaquín. 2001. «Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos y estrategias; Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe». Documento de Apoyo ED-01/ PROMEDLAC VII, UNESCO, Santiago, Chile.
- Bruns, Barbara, Alain Mingat, et Ramahatra Rakotomalala. 2003. *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*. Washington, DC: Banque mondiale.
- Cabrol, Marcelo. 2002. «Los desafíos de la educación secundaria: ¿Que nos dice el análisis de flujos?» División de Programas Sociales 2, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.
- Caillods, Françoise, et Maria H. Maldonado-Villar. 1997. «Some Issues Relating to Secondary Education in Latin America». In «Secondary Education: The Major Project of Education». *Bulletin* 42 (avril), UNESCOREALC, Santiago, Chile.
- Calderoni, José 1998. «Telesecundaria: Using TV to Bring Education to Rural Mexico». Education and Technology Technical Note Series 3 (2), Banque mondiale, Washington, DC. [http://wblnO018.worldbank.org/HDNet/HDdocs.nsf/CIIFBF6CIB77F9985256686006DC949/1635F1703FE053B385256754006D8C3F/\\$FILE/telesecundaria.pdf](http://wblnO018.worldbank.org/HDNet/HDdocs.nsf/CIIFBF6CIB77F9985256686006DC949/1635F1703FE053B385256754006D8C3F/$FILE/telesecundaria.pdf).
- California State Department of Education. 1987. «Caught in the Middle: Education Reform for Young Adolescents in California Public Schools». Report of the Superintendent's Middle Grade Task Force Report, Sacramento.
- Cappellari, Lorenzo. 2004. «High School Types, Academic Performance and Early Labor Market Outcomes». Dipartimento di Scienze Economiche e Metodi Quantitativi, Università del Piemonte Orientale, and IZA. Research Publication 90, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University, New York. [http://www.ncspe.org/publications\\_files/OP89.pdf](http://www.ncspe.org/publications_files/OP89.pdf).
- Carnoy, Martin. 1999. «Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know». IIEP-UNESCO, Paris.
- . 2000. *Sustaining the New Economy: Work, Family and Community in the Information Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press; New York: Russell Sage Foundation.
- . 2002. «Are Educational Reforms Working in Latin America? A New Look at Understanding Whether Education Is Getting Better». Regional Policy Dialogue, Working Paper, Education Network, Third Meeting: Secondary Education, Inter-American Development Bank, Washington, DC, 4-5 avril. <http://www.iadb.org/int/DRP/ing/Red4/Documents/CarnoyAbril4-5-2002ing.pdf>.

- Caselli, Francesco, et Wilbur John Coleman II. 2001. «Cross-Country Technology Diffusion: The Case of Computers». *American Economic Review, Papers and Proceedings* 91 (2): 328-335.
- Cave, P. 2001. «Educational Reform in Japan in the 1990s: 'Individuality' and Other Uncertainties». *Comparative Education* 37 (2): 173-191.
- CED (Committee for Economic Development). 1998. «The Employer's Role in Linking School and Work». Policy statement by the Research and Policy Committee, CED, Washington, DC.
- Checchi, Daniel. 1999. «Inequality in Income and Access to Education: A Cross Country Analysis». Working Paper 158, United Nations University, World Institute for Development Economics Research, Helsinki.
- Chine. *Années variées. National Education Finance Statistics Yearbook*. Beijing.
- Chine, People's Congress. 1986. *Compulsory Education Law of the People's Republic of China*. Beijing.
- Chua, Amy. 2002. *World on Fire: How Exporting Free Market Democracy Breeds Ethnic Hatred and Global Instability*. New York: Doubleday.
- CISCO. 2004. «Cisco Systems Academy Connection». <http://www.cisco.com/en/US/learning/netacad/index.html> (consulté le 15 mars 2005).
- Clark, Burton R. 1985. *The School and the University*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, Tom. 2001. «Virtual Schools: Trends and Issues; Study of Virtual Schools in the United States». DLRN/WestED et Center for the Application of Information Technologies, Western Illinois University, Macomb, IL.
- Clemens, Michael. 2004. «The Long Walk to School: International Education Goals in Historical Perspective». Center for Global Development, Washington, DC. <http://econwpa.wustl.edu/eps/dev/papers/0403/0403007.pdf>.
- CNDP (Centre national de documentation pédagogique). 2004. «Pour la réussite de tous les élèves». Rapport Thélot, La Documentation française, Paris.
- Coetzee, J.M. 1997. *Boyhood: Scenes from Provincial Life*. New York: Viking.
- Cohen, Daniel, et Marcelo Soto. 2001. *Growth and Human Capital: Good Data, Good Results*. Paris: OECD.
- Colclough, Christopher. 1993. «Education and the Markets: Which Parts of the Neo-Liberal Solution are Correct?» Innocenti Occasional Papers, Economic Policy Series 37, UNICEF, Florence, Italie.
- Committee on Classroom Assessment and the National Science Education Standard. 2001. «Classroom Assessment and the National Science Education Standard». National Academy of Sciences, Washington, DC.
- Cothran, D.J., et C.D. Ennis. 2000. «Building Bridges to Student Engagement: Communicating Respect and Care for Students in Urban High Schools». *Journal of Research and Development in Education* 33 (2): 106-117.

- Cotton, Kathleen. 1992. «School-Based Management». Topical Synthesis 6, School Improvement Research Series (SIRS), North West Regional Educational Laboratory, Portland, OR. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/7/topsyn6.html>.
- . 2001. «New Small Learning Communities: Findings from Recent Literature.» <http://www.smallschoolsproject.org>.
- Cox, Cristian. 2004. «Policy Formation and Implementation in Secondary Education Reform: The Case of Chile in the 1990s». Document de travail présenté pour *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*, Banque mondiale, Washington, DC.
- CPRE (Consortium for Policy Research in Education: Research for Action). 1998. «The Accountability System: Defining Responsibility for Student Achievement, Progress Report 1996-1997». University of Pennsylvania, Philadelphie.
- Crain, R.L., A.L. Heebner, et Y. Si. 1992. «The Effectiveness of New York City Career Magnet Schools: An Evaluation of Ninth Grade Performance Using an Experimental Design». National Center for Research in Vocational Education, Berkeley, CA.
- Cuban, Larry. 1986. *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- . 2001. *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cummings, William K. 1997. «Patterns of Modern Education». In *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-first Century*, William K. Cummings et Noel F. McGinn (dir.). New York: Pergamon.
- Cummings, William K., et Abby R. Riddell. 1994. «Alternative Policies for the Finance, Control and Delivery of Basic Education». *International Journal of Education Research* 21 (8): 751-776.
- Curran, Chris, et Paud Murphy. 1992. «Distance Education at the Second Level and for Teacher Education in Six African Countries». In *Distance Education in Anglophone Africa: Experience with Secondary Education and Teacher Training*, Paud Murphy et Abdelwahed Zhiri (dir.), 17-40. Economic Development Institute (EDI) Development Policy Case Series, Analytical Case Studies 9. Washington, DC: Banque mondiale.
- Dager, Linda, et Rolf K. Blank. 1999. *Improving Mathematics Education Using Results from NAEP and TIMSS*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Dale, Roger. 1997. «The State and the Governance of Education: An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relation». In *Education: Culture, Economy, and Society*, A. H. Halsey, P. Brown, et A. Stuart Wells (dir.), 273-282. Oxford: Oxford University Press.

- Darling-Hammond, Linda. 2000. «Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence». *Education Policy Analysis Archives* 8 (1). <http://epaa.asu.edu/epaa/v8nl/>.
- Darling-Hammond, Linda, Ruth Chung, et Fred Frelow. 2002. «Variation in Teacher Preparation: How Well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach?» *Journal of Teacher Education* 53 (4): 286-302. <http://jte.sagepub.com/cgi/content/abstract/53/4/286>.
- de Andraca, Ana Maria, org. 2003. «Buenas prácticas para mejorar la educación en América latina». Ed. San Marino, Santiago, Chili.
- Dee, Thomas. 2003. «Are There Civic Returns to Education?» NBER Working Paper 9588, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. <http://www.nber.org/papers/w9588>.
- de Ferranti, David, Guillermo Perry, Indermit Gill, J. Luis Guasch, William Maloney, Carolina Sanchez-Paramo, and Norbert Schady. 2003. *Closing the Gap in Education and Technology*. World Bank Latin America and the Caribbean Studies. Washington, DC: Banque mondiale.
- de la Fuente, Angel, et Rafael Doménech. 2000. «Human Capital in Growth Regressions: How Much Difference Does Data Quality Make?» CEPR Discussion Paper 2466, Centre for Economic Policy Research, Londres.
- Delannoy, Françoise. 2000. «Education Reforms in Chile, 1980-98: A Lesson in Pragmatism». Country Studies, Education Reform and Management Publication Series I(I), Banque mondiale, Washington, DC.
- Delors, Jacques. 1996. *Learning: the Treasure Within*. Paris: UNESCO.
- Dessus, Sébastien. 1999. «Human Capital and Growth: The Recovered Role of Education Systems». Policy Research Working Paper 2632, Social and Economic Development Group and Social Development Group, Middle East and North Africa Region, Banque mondiale, Washington, DC. <http://econ.worldbank.org/view.php?type=5&id=2311>.
- de Walque, Damien. 2004. «How Does the Impact of an HIV/AIDS Information Campaign Vary with Educational Attainment? Evidence from Rural Uganda». Policy Research Working Paper 3289, Public Services, Development Research Group, Banque mondiale, Washington, DC.
- Deweese, Sarah. 1999. «The School-within-a-School Model». ERIC Identifier ED438147, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Charleston, WV.
- Earle, Rodney S. 2002. «The Integration of Instructional Technology into Public Education: Promises and Challenges». *Educational Technology Magazine* 42 (1): 5-13. <http://bookstoread.com/etp/earle.pdf>.
- Easterly, William, et Ross Levine. 2002. «It's Not Factor Accumulation: Stylized Facts and Growth Models». Working Paper 164, Central Bank of Chile, Santiago.
- Economist*. 2003. «School Privatization». 1<sup>er</sup> mai.

- El-Gibaly, Omaira, Barbara Ibrahim, Barbara S. Mensch, et Wesley H. Clark. 2002. «The Decline of Female Circumcision in Egypt: Evidence and Interpretation». *Social Science and Medicine* 54 (2): 205-220.
- Elo, Irma T. 1992. «Utilization of Maternal Health Care Services in Peru: The Role of Women's Education». *Health Transition Review* 2 (1): 49-69.
- Evers, Williamson M., et Herbert J. Walberg (dir.). 2003. *School Accountability: An Assessment by the Koret Task Force on K-12 Education*. Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Feinstein, Leon. 2002. «Quantitative Estimates of the Social Benefits of Learning: 1 Crime». Report 5, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Londres.
- Feinstein, Leon, Cathie Hammond, Laura Woods, John Preston, et John Bynner. 2003. «The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital». Report 8, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Londres.
- Figueredo, Vivian, et Stephen Anzalone. 2003. «Alternative Models for Secondary Education in Developing Countries: Rationale and Realities». Document préparé pour Improving Education Quality (IEQ) Project, American Institutes for Research, en collaboration avec l'Academy for Educational Development, Education Development Center, Inc., Juarez and Associates, Inc., and University of Pittsburgh. [http://www.ieq.org/pdf/Alternative\\_Models\\_sec\\_ed.pdf](http://www.ieq.org/pdf/Alternative_Models_sec_ed.pdf).
- Filmer, Deon. 2000. «The Structures of Social Disparities in Education: Gender and Wealth». Policy Research Working Paper 2268, Banque mondiale, Washington, DC.
- Filmer, Deon, et Lant Pritchett. 1999. «The Effect of Household Wealth on Educational Attainment: Evidence from 35 Countries». *Population and Development Review* 25 (1): 85-120.
- Fink, Elaine, et Lauren B. Resnick. 2001. «Developing Principals as Instructional Leaders». *Phi Delta Kappan* 82 (8): 598-606.
- Fiske, Edward B., et Helen F. Ladd. 2000. *When Schools Compete: A Cautionary Tale*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Fleming, Peter. 2000. *The Art of Middle Management in Secondary Schools: A Guide to Effective Subject and Team Leadership*. Londres: David Fulton.
- Fretwell, D., et A. Wheeler. 2001. «Turkey: Secondary Education and Training». Secondary Education Series, Human Development Network, Banque mondiale, Washington, DC.
- Fullan, Michael. 1993. *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Bristol, PA: Falmer.
- Fylkesnes, K., R. M. Musonda, M. Sichone, Z. Ndhlovu, F. Tembo, et M. Monze. 2001. «Declining HIV Prevalence and Risk Behaviours in Zambia: Evidence from Surveillance and Population-Based Surveys». *AIDS* 15 (7): 907-916.

- Gill, Indermit S., Fred Fluitman, et Amit Dar (dir.). 2000. *Vocational Education and Training Reform*. New York: Oxford University Press.
- Gladden, Robert. 1998. «The Small School Movement: A Review of the Literature». In *Small Schools, Big Imaginations: A Creative Look at Urban Public Schools* (dir.). Michelle Fine et Janis I. Somerville. Chicago: Cross City Campaign for Urban School Reform.
- Glewwe, Paul, Nauman Ilias, et Michael Kremer. 2003. «Teacher Incentives». NBER Working Paper 9671, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Godwin, C. D. 1999. «Difficulties in Reforming Education Policy: The Hong Kong Case». *Management Learning* 30 (1): 63-81.
- Goldin, Claudia. 1999. «Egalitarianism and the Returns to Education during the Great Transformation of American Education». *Journal of Political Economy* 107 (6): S65-S94.
- . 2001. «The Human Capital Century and American Leadership: Virtues of the Past». *Journal of Economic History* 61 (2): 263-292.
- . 2002. «The Human Capital Century and American Leadership: Virtues of the Past». Address delivered at the 47th annual conference series, Federal Reserve Bank of Boston, 19 juin.
- . 2003. «The Human Capital Century». *Education Next* 3 (Winter). <http://www.educationnext.org/20031/73.html>.
- Gordon, E. E. 1997. «The New Knowledge Worker». *Adult Learning* 8 (4): 14-17.
- Govindasamy, Pavalavalli. 2000. «Poverty, Women's Status, and Utilization of Health Services in Egypt». In *Women, Poverty, and Demographic Change*, Brigida Garcia (dir.), 263-285. Oxford: Oxford University Press.
- Grant Lewis, Suzanne, et Jordan Naidoo. 2004. «Whose Theory of Participation? School Governance Policy and Practice in South Africa». *Current Issues in Comparative Education* 6 (2). <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/sgll62.htm>.
- Gray, John. 2004. «School Effectiveness and the 'Other Outcomes' of Secondary Schooling : A Reassessment of Three Decades of British Research». *Improving Schools* 7 (2): 185-198.
- Green, Andy, Alison Wolf, et Tom Leney. 1999. «Convergence and Divergence in European Education and Training Systems». Institute of Education, University of London.
- Haddad, Wadi D., et Alexandra Draxler (dir.). 2002. *Technologies for Education: Potentials, Parameters and Prospects*. Paris: UNESCO et Academy for Educational Development (AED).
- Hanson, Mark. 2004. «Educational Decentralization: Issues and Challenges». Background paper for the International Conference on Governance Accountability in Social Sector Decentralization, Banque mondiale, Washington, DC, 18-19 février.

- Hanushek, Eric A., et Dennis D. Kimko. 2000. «Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations». *American Economic Review* 90 (5): 1184-1208.
- Hargreaves, Andy. 2003. *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, Andy, et Lorna Earl. 1990. «Right of Passage: A Review of Selected Research about Schooling in the Transition Years». Ontario Department of Education, Toronto.
- Hargreaves, David. 2001. «A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement». *British Educational Research Journal* 27 (4): 487-503.
- . 2003. «Education Epidemic: Transforming Secondary Schools through Innovation Networks». Advance copy. Londres: Demos. [http://www.c2kni.org.uk/news/education\\_epidemic.pdf](http://www.c2kni.org.uk/news/education_epidemic.pdf).
- Harper Simpson, Ida. 1999. «Historical Patterns of Workplace Organization: From Mechanical to Electronic Control and Beyond». *Current Sociology* 47 (2): 47-75.
- Hartenberger, Lisa, et Andrea Bosch. 1996. «Making IRI Even Better for Girls». ABEL2 Project, USAID, Washington, DC.
- Hepp, Pedro, Enrique Hinojosa, Ernesto Laval, et Lucio Rehbein. 2004. *Technology in Schools: Education, ICT and the Knowledge Society*. Washington, DC: Banque mondiale.
- Hiebert, J., R. Gallimore, et J. Stigler. 2002. «A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One?» *Educational Researcher* 31 (5): 3-15.
- Hill, Paul. 2001. *High Schools and the Development of Healthy Young People*. Washington, DC: University of Washington and the Brookings Institution Brown Center on Education Policy. <http://www.brookings.edu/gs/brown/HSDvlpHealthyYP.pdf>.
- Hirvenoja, P. 1999. «Education Policy Changes and School Choice in Europe from the Scandinavian Perspective». Conférence présentée lors de l'European Conference on Educational Research, Lahti, Finlande, 22-25 septembre. <http://www.leeds.ac.uk/educol/>.
- Hodges, Dave, et Noel Burchell. 2003. «The Industry-Education Competency Gap: New Zealand Employers' Perspectives». Faculty of Business, Unitec Institute of Technology, Auckland, Nouvelle-Zélande. Conférence donnée au World Association of Co-operative Education conference, «Towards a Knowledge Society: Integrating Learning and Work», Rotterdam, 26-29 août.
- Honey, Margaret. 2001. «Technology's Effectiveness as a Teaching and Learning Tool». Testimony before the Labor, Health and Human Services, and Education Appropriations Subcommittee of the U.S. Senate. Education Development Center, Inc., Newton, MA. <http://main.edc.org/spotlight/Tech/mhtestimony.htm#1>.

- Hoxby, C. 2000. «Peer Effects in the Classroom: Learning from Gender and Race Variation». NBER Working Paper 7867, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Hsieh, Chang-Tai, et Miguel Urquiola. 2003. «When Schools Compete, How Do They Compete? An Assessment of Chile's Nationwide School Voucher Program». NBER Working Paper Series 10008, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Huberman, Michael. 1995. «Professional Careers and Professional Development: Some Intersections». In *Professional Development in Education*, T. Guskey et M. Huberman (dir.), 201-220. New York: Teachers College Press.
- Hui, Philip K.F. 2001. «Collaboration among the Government, the Business and the Education Sectors in Promoting the Use of Information Technology in Schools: The Experience of Hong Kong». Conférence présentée lors du «Public-Private Partnerships in Education», Tokyo, mai-juin.
- ILO (International Labour Organization). 1998. «Informe sobre el empleo en el mundo 1998-1999: Empleabilidad y mundialización; papel fundamental de la formación». International Labour Office, Genève.
- Ilon, Lynn. 1997. «Educational Repercussions of a Global System of Production». In *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-first Century*, William K. Cummings et Noel F. McGinn (dir.). New York: Pergamon.
- . 2000. «Colonial Secondary Education in a Global Age: Economic Distortions in Bangladesh». *Asia Pacific Education Review* 1 (1): 91-99.
- Ireson, Judith, et Susan Hallam. 2001. *Ability Grouping in Education*. Londres: Sage Publications.
- Irmsher, Karen. 1997. «School Size». ERIC Digest 113, Identifier ED414615, ERIC Clearinghouse on Educational Management, Eugene OR. <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest113.html>.
- Jacinto, Claudia. 2002. «Youth and Labor in Latin America: Tensions and Challenges for Secondary Education and Vocational Training». In *The New Secondary Education: A Path toward Human Development*. Santiago, Chili: UNESCO-OREALC.
- James, Estelle. 1994. «The Public-Private Division of Responsibility for Education». In *The International Encyclopedia of Education*, Economics of Education section, T. Husen et T. N. Postlethwaite (dir.), 2<sup>e</sup> éd. New York: Pergamon.
- Kadzamir, Esme Chipso. 2003. «Where Has All the Education Gone in Malawi?». Institute of Development Studies, University of Sussex, Brighton, Royaume-Uni.
- Kamens, D., J. Meyer, et A. Benavot. 1996. «Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula». *Comparative Education Review* 40 (2): 116-138.

- Kellaghan, Thomas, et Vincent Greaney (dir.). 2001. *Using Assessment to Improve the Quality of Education*. Fundamentals of Educational Planning Series 71. Paris: IIEP-UNESCO.
- Kettl, Donald. 2002. *The Transformation of Governance: Public Administration for Twenty-first Century America*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Kim, Gwang-Jo. 2002. «Education Policies and Reform in South Korea». In «Secondary Education Africa: Strategies for Renewal», World Bank presentations at the December 2001 UNESCO/Basic Education Section: Primary Section (BREDA)-World Bank Regional Workshop in Mauritius on the Renewal of Secondary Education in Africa, Africa Region Human Development Working Paper Series, 29-40.
- King, Elizabeth, Laura Rawlings, Marybell Gutierrez, Carlos Pardo, et Carlos Torres. 1997. «Colombia's Targeted Education Voucher Program Features, Coverage, and Participation». Banque mondiale, Washington, DC.
- Kirumira, Edward, et Fred Bateganya. 2003. «Where Has All the Education Gone in Uganda? Employment Outcomes among Secondary School and University Leavers». Faculty of Social Sciences, Makerere University, Uganda; Institute of Development Studies, University of Sussex, Brighton, Royaume-Uni.
- Kivirauma, Joel, Risto Rinne, et Piia Seppanen. 2003. «Neo-Liberal Education Policy Approaching the Finnish Shoreline». *Journal for Critical Education Policy Studies* 1(1): 513-31. <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=5>.
- Knapp, Michael S., Michael A. Copland, et Joan E. Talbert. 2003. «Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders». Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, Seattle.
- Koda, Yoshiko. 2002. «Benchmarking to International Assessments: Diagnosing Education Systems towards the Knowledge Economy». Human Development Network, Education, Banque mondiale, Washington, DC.
- Koenig, Michael A., Saifuddin Ahmed, Mian Bazle Hossain, et A.B.M. KhorsLed Alam Mozumder. 2003. «Women's Status and Domestic Violence in Rural Bangladesh: Individual - and Community-Level Effects». *Demography* 40 (2): 269-288.
- Krueger, Alan B., et Mikael Lindahl. 1999. «Education for Growth in Sweden and the World». NBER Working Paper 7190, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- . 2001. «Education for Growth: Why and for Whom?» *Journal of Economic Literature* 39 (4): 1101-1136.
- Kurzweil, Ray. 1999. *The Age of Spiritual Machines*. New York: Viking.
- Kwok, Percy. 2004. «Examination-Oriented Knowledge and Value Transformation in East Asian Cram Schools». *Asia Pacific Education Review* 5 (1): 64-75.
- Lall, Sanjaya. 2001. *Competitiveness, Technology and Skills*. Cheltenham, Royaume-Uni: Edward Elgar.

- . 2002. «Globalization and Development: Perspectives from Emerging Nations». Prepared for the BNDES 50th anniversary seminar, Rio de Janeiro, 12 septembre.
- Lam, David, et Robert Schoeni. 1993. «Effects of Family Background on Earnings and Returns to Schooling: Evidence from Brazil». *Journal of Political Economy* 101 (4): 213-43.
- Lamdin, Douglas, et Michael Mintrom. 1997. «School Choice in Theory and Practice: Taking Stock and Looking Ahead». *Education Economics* 5 (3): 211-244.
- Lang, D. 2003. «A Primer on Formula Funding: A Study of Student Focused Funding in Ontario». Report prepared for the Atkinson Foundation, «The Schools We Need» Project, University of Toronto. <http://schoolsweneed.oise.utoronto.ca/funding.pdf> (consulté en janvier 2003).
- Langer, Judith A. 2004. *Getting to Excellent: How to Create Better Schools*. New York: Teachers College Press.
- Lanjouw, Peter, et Martin Ravallion. 1999. «Benefit Incidence, Public Spending Reforms, and the Timing of Program Capture». *World Bank Economic Review* 13 (2): 257-273.
- Larach, L. 2001. «Brazil Secondary Education Profile». Secondary Education Series, Human Development Network, Banque mondiale, Washington, DC.
- Lavy, Victor. 1996. «School Supply Constraints et Children's Educational Outcomes in Rural Ghana». *Journal of Development Economics* 51 (2): 291-314.
- Lee, Chong Jae. 2003. «Secondary Education in Korea». Présentation à la Banque mondiale, Washington, DC, 24 juillet.
- Lee, Molly N. N., et Chan Lean Heng. 1999. «Skill Competitiveness: Employer Views from Malaysia». EASHD Paper Series 2, East Asia and Pacific Region, Human Development Sector Unit, Banque mondiale, Washington, DC.
- Lee, Valerie E. 2000. «School Size and the Organization of Secondary Schools». In *Handbook of the Sociology of Education*, Maureen T. Hallinan (dir.). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Le Métais, Joanna. 2002. *International Developments in Upper Secondary Education: Context, Provision and Issues*. National Foundation for Education Research and National Council for Curriculum and Assessment (NCCA), Thematic Study 8, Dublin. [http://www.inca.org.uk/pdf/cav\\_final\\_report.pdf](http://www.inca.org.uk/pdf/cav_final_report.pdf).
- Levy, Frank, et Richard Murnane. 2001. «Key Competencies Critical to Economic Success». In *Defining and Selecting Key Competencies*, Dominique Simone Rychen et Laura Hersh Salganik (dir.). Cambridge, MA: Hogrefe and Huber.
- . 2004. *The New Division of Labor: How Computers Are Creating the Next Job Market*. Princeton, NJ: Princeton University Press et Russell Sage Foundation.
- Lewin, Keith. 2002. *Options for Post-Primary Education and Training in Uganda: Increasing Access, Equity and Efficiency*. Londres: Royaume-Uni. Department for International Development (DfID) et Government of Uganda.

- . 2003. *Secondary Education in Africa: Issues of Cost and Finance*. Presentation to the Secondary Education in Africa (SEIA) Conference, World Bank and Association for the Development of Education in Africa (ADEA), Kampala, juin.
- Lewin, Keith, et Françoise Caillods. 2001. «Financing Secondary Education in Developing Countries: Strategies for Sustainable Growth». IIEP-UNESCO, Paris.
- Lezotte, Lawrence W. 1991. *Correlates of Effective Schools: The First and Second Generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd. <http://www.effectiveschools.com/Correlates.pdf>.
- Liang, Xiaoyan. 2002. «Uganda Post-Primary Education Sector Report». Africa Region Human Development Working Paper Series, Africa Region, Banque mondiale, Washington, DC.
- Lindblad, S., et T. S. Popkewitz (dir.). 2001. «Education Governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms». Uppsala Reports on Education 34, Department of Education, Uppsala University, Suède.
- Lindblad, Sverker, Jenny Ozga, et Evie Zambeta. 2002. «Changing Forms of Educational Governance in Europe». *European Educational Research Journal* 1 (4): 615-624.
- Lockner, Lance, et Enrico Moretti. 2001. «The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports». NBER Working Paper 8605, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Lonergan, Bernard J.F. 1983. *Insight: A Study of Human Understanding*. Londres: Darton, Longman and Todd.
- Lundgren, Ulf P. 2001. «Governing the Education Sector: International Trends, Main Themes and Approaches». In *Governance for Quality in Education*, 25-36, conference proceedings, Budapest, 6-9 avril 2000. Institute for Educational Policy, Open Society Institute, et Banque mondiale.
- . 2002. «Political Governing: Decentralization-Evaluation. Unit for Studies in Education Policy and Education Philosophy». University of Uppsala, Suède. [http://130.238.25.247/katarinas\\_ILU\\_portal/extern/forskning/STEP/Publications.htm](http://130.238.25.247/katarinas_ILU_portal/extern/forskning/STEP/Publications.htm).
- Lundgren, Ulf P., et Henrik Roman. 2003. «The Swedish Upper Secondary School System: Context, Reforms and Implementation». Document de travail présenté pour *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Macedo, Beatriz, et Raquel Katzkiwicz. 2002. «Rethinking Secondary Education». In *The New Secondary Education: A Path toward Human Development*. Santiago, Chili: UNESCO-REALC.

- Mahy, Mary. 2003. «Childhood Mortality in the Developing World: A Review of Evidence from the Demographic and Health Surveys». DHS Comparative Reports 4, ORC Macro, Calverton, MD.
- Malhotra, Anju, Rohini Pande, et Caren Grown. 2003. «Impact of Investments in Female Education on Gender Equality». Document de travail, 27 août, International Center for Research on Women, Washington, DC.
- Marcelo, C. 2002. «Aprender a enschar para la sociedad del conocimiento». *Education Policy Analysis Archives* 10 (35). <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>.
- Marsh, Julie A. 2000. «Connecting District to the Policy Dialogue». Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, Seattle.
- Martinet, Marielle Anne, Danielle Raymond, et Clermont Gauthier. 2001. *La formation à l'enseignement: les orientations; les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Mayorga Salas, Liliana. 1997. «Violence and Aggression in the Schools of Colombia, El Salvador, Guatemala, Nicaragua and Peru». In *Violence at Schools: Global Issues and Interventions*, T. Ohsako (dir.), 110-127. Genève: IBE-UNESCO.
- McEwan, Patrick J. 2000a. «The Potential Impact of Large-Scale Voucher Programs». Occasional Paper 2, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University, New York.
- . 2000b. «Private and Public Schooling in the Southern Cone: A Comparative Analysis of Argentina and Chile». Occasional Paper 11, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University, New York.
- McGinn, Noel. 2002. «Why We Should End Reforms in Education. Regional Policy Dialogue, Working Paper, Education Network, Third Meeting, Secondary Education, Inter-American Development Bank. Washington, DC, 4-5 avril. <http://www.iadb.org/int/DRP/ing/Red4/Documents/McGinnAbril4-5-2002ing.pdf>.
- McGinn, Noel, et Thomas Welsh. 1999. «Decentralization of Education: Why, When and How». *Fundamentals of Education Planning* 64, IIEP-UNESCO, Paris.
- McMahon, M. 1998. «Education and Growth in East Asia». *Economics of Education Review* 17 (2): 159-172.
- McMahon, W., et Boediono. 2001. «Improving Education Funding in Indonesia». In *Improving Education Finance in Indonesia*, W. McMahon, N. Suwaryani, Boediono, et E. Appiah (dir.). Policy Research Center, Institute for Research and Development, Ministry of National Education, Indonesia; UNICEF; UNESCO.
- Means, Barbara, Christine Korbak, Amy Lewis, Vera Michalchik, William Penuel, John Rollin, et Louise Yarnall. 2000. *GLOBE Year 5 Evaluation: Classroom Practices*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Mehlinger, Howard D. 1996. «School Reform in the Information Age». *Phi Delta Kappan* 77 (6): 400-407.

- Middleton, John, Adrian Ziderman, et Arvil Van Adams. 1993. *Skills for Productivity: Vocational Training and Education in Developing Countries*. New York: Oxford University Press.
- Milligan, Kevin, Enrico Moretti, et Philip Oreopoulos. 2003. «Does Education Improve Citizenship? Evidence from the U.S. and the U.K». NBER Working Paper 9584, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. <http://www.nber.org/papers/w9584>.
- Mingat, Alain. 2004. «Issues of Financial Sustainability in the Development of Secondary Education in Sub-Saharan African Countries». Africa Technical Department, Human Development, Banque mondiale, Washington, DC.
- Moenjak, Thammarak, et Christopher Worswick. 2002. «Vocational Education in Thailand: A Study of Choice and Returns». *Economics of Education Review* 22 (1): 99-107.
- Moretti, Enrico. 2000. «Estimating the Social Return to Education: Evidence from Longitudinal and Repeated Cross-Sectional Data». Department of Economics, University of California at Los Angeles.
- Morine-Dersheimer, G., et K. Todd. 2003. «The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge». In *Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct and Its Implication for Science Education*, J. Gess-Newsome (dir.), 21-50. New York: Kluwer Academic.
- Morley, S., et D. Coady. 2003. *From Social Assistance to Social Development: A Review of Targeted Education Subsidies in Developing Countries*. Washington, DC: Center for Global Development and International Food Policy Research Institute.
- Morris, Estelle. 2001. «Schools Achieving Success». U.K. Department for Education and Science (DES), Londres.
- Morriseau, J.J. 1975. *The Mini-School Experiment: Restructuring Your School; A Handbook*. New York: New York Urban Coalition.
- Moura Castro, C., M. Carnoy, et L. Wolf. 2000. «Secondary Schools and the Transition to Work in Latin America and the Caribbean». Technical Paper Series EDU-112, Sustainable Development Department, Banque mondiale, Washington, DC.
- Mukyanuzi, Faustin, 2003. «Where Has All the Education Gone in Tanzania? Employment Outcomes among Secondary School and University Leavers». Institute of Development Studies, University of Sussex, Brighton, Royaume-Uni.
- Mullis, Ina V.S., et al. 2001. *TIMSS: Assessment Frameworks and Specifications 2003*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) et Boston College.
- Mundle, S. 1998. «Financing Human Development: Some Lessons from Advanced Asian Countries». *World Development* 26 (4): 659-672.
- Murnane, Richard, et Frank Levy. 1996. *Teaching the New Basic Skills: Principles for Educating Children to Thrive in a Changing Economy*. New York: Free Press.

- Murnane, Richard, Judith Singer, John Willett, James Kemple, et Randall Olsen. 1991. *Who Will Teach? Policies That Matter*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Murray, D., A. Smith, et U. Birthistle. 2003. «Education in Ireland». CAIN Web Service, <http://cain.ulst.ac.uk/issues/education/docs/murrayl.htm>.
- National Center for Education Development and Research. 2003. *Green Paper on Education in China: Annual Report on Policies of China's Education*. Beijing: Education Science Publishing House.
- Ncube, Mkhululi. 2003. «Where Has All the Education Gone in Zimbabwe? Employment Outcomes among Secondary School and University Leavers». Institute of Development Studies, University of Sussex, Brighton, Royaume-Uni.
- Noah, Harold, and Max Eckstein. 2001. *Fraud and Education: The Worm in the Apple*. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Northwest Educational Technology Consortium. 2002. «Virtual Schools: What Do Educational Leaders Need to Know?» Conférence présentée en 2002 au Northwest Council for Computer Education (NCCE) Conference, Seattle, WA, 13 mars.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 1994a. «New Technologies and Its Impact on Educational Buildings». Paris.
- . 1994b. «Vocational Education and Training for the 21st Century: Opening Pathways and Strengthening Professionalism». Document de travail présenté pour une conférence au sommet, «The Changing Role of Vocational and Technical Education», Paris, 28-30 novembre.
- . 1998. «Thematic Review on the Transition from Initial Education to Working Life: Interim Comparative Report». DEELSA/ED(98)11, Paris. <http://www.oalis.oecd.org/olis/1998doc.nsf/0/fd9a032913054bf980256754005da81e?0openDocument>.
- . 1999. *Preparing Youth for the 21st Century: The Transition from Education to the Labour Market*. Paris: OECD.
- . 2001a. *Competencies for the Knowledge Economy*. Education Policy Analysis Center for Educational Research and Innovation. Paris: OECD.
- . 2001b. *Knowledge and Skills for Life: First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.
- . 2001c. *New School Management Approaches: Education and Skills*. Paris: OECD.
- . 2001d. *The Well-Being of Nations. The Role of Human and Social Capital*. Education and Skills Series. Paris: OECD.
- . 2003a. *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- . 2003b. *Learners for Life. Student Approaches to Learning. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- . 2003c. *Literacy Skills for the World of Tomorrow*. Paris: OECD.

- . 2003d. *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- . 2004a. *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Final Summary Report*. Paris: OECD.
- . 2004b. *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*. Paris: OECD.
- . 2004c. «Raising the Quality of Educational Performance at School». Education Policy Brief, Paris.
- OECD et UIS (UNESCO Institute for Statistics). 2003. *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD et UNESCO (United Nations Educational, Social, and Cultural Organization). 2001. *Teachers for Tomorrow's Schools: Analysis of the World Education Indicators 2001 Edition*. Paris: OECD.
- Ohsako, Toshio (dir.). 1997. *Violence at Schools: Global Issues and Interventions*. Genève: IBE-UNESCO.
- Ouchi, W., B. Cooper, et L. Segal. 2003. «The Impact of Organization on the Performance of Nine School Systems: Lessons for California». <http://www.sppsr.ucla.edu/calpolicy/Ouchil.pdf>.
- Pande, Rohini, et Nan Marie Astone. 2001. «Explaining Son Preference in Rural India: The Independent Role of Structural vs. Individual Factors». Document de travail présenté pour la rencontre annuelle de la «Population Association of America», Washington, DC, 29-31 mars.
- Patrinos, Harry A. 1994. «Notes on Education and Growth: Theory and Evidence». HRO Working Papers 39, Human Resources and Operational Policy, Banque mondiale, Washington, DC.
- Patrinos, Harry Anthony, et David Lakshmanan Ariasingam. 1997. *Decentralization of Education: Demand-Side Financing*. Directions in Development Series. Washington, DC: Banque mondiale.
- Penrose, Perran. 1998. *Cost Sharing in Education: Public Finance, School and Household Perspectives*. Education Research Paper 27, U.K. Department for International Development (DfID), Londres.
- Phelps, Richard P. 2001. «Benchmarking to the World's Best in Mathematics: Quality Control in Curriculum and Instruction among the Top Performers in the TiMSS». *Evaluation Review* 25 (4): 391-439.
- Porter, Michael E. 1998a. «Clusters and Competition: New Agendas for Companies, Governments, and Institutions». In Michael E. Porter, *On Competition*. Boston: Harvard Business School Press.
- . 1998b *The Competitive Advantage of Nations*. New York: Free Press.
- Porter, Michael E., et Scott Stern. 1999. «The New Challenge to America's Prosperity: Findings from the Innovation Index». Council on Competitiveness, Washington, DC. <http://www.compete.org/pdf/innovation.pdf>.

- Prawda, Juan. 1992. «Educational Decentralization in Latin America: Lessons Learned». A View from LATHR 27, Human Resources Division, Technical Department, Latin America and the Caribbean, Banque mondiale, Washington, DC.
- Prime Minister Service Delivery Unit. 2001. «Better Policy Delivery and Design: A Discussion Paper». Londres.
- Pritchett, Lant. 1996. «Where Has All the Education Gone?» Policy Research Working Paper 1581, Policy Research Department, Poverty and Human Resources Division, Banque mondiale, Washington, DC.
- Psacharopoulos, George. 1994. «Returns to Investment in Education: A Global Update». *World Development* 22 (9): 132-143.
- . 1996. «A Reply to Bennell». *World Development* 24 (1): 201.
- . 1997. «Vocational Education and Training Today: Challenges and Responses». *Journal of Vocational Education and Training* 49 (3): 38-93.
- Psacharopoulos, George, et Harry Anthony Patrinos. 2002. «Returns to Investment in Education: A Further Update». World Bank Policy Research Working Paper 2881, Banque mondiale, Washington, DC.
- Psacharopoulos, George, et Maureen Woodhall. 1984. *Education for Development: An Analysis of Investment Choices*. New York: Oxford University Press.
- Psacharopoulos, George, Jee-Peng Tan, et Emmanuel Jimenez. 1986. «Financing Education in Developing Countries». Education and Training Department, Banque mondiale, Washington, DC.
- Raywid, Mary Anne. 1996. *Taking Stock: The Movement to Create MiniSchools, Schools-Within-Schools, and Separate Small Schools*. Urban Diversity Series 108. ERIC Clearinghouse on Urban Education. Institute for Urban and Minority Education, Teachers College, Columbia University, New York.
- Renchler, Ron. 2000. «Grade Span». *ERIC Research Roundup* 16 (3). <http://eric.uoregon.edu/publications/roundup/S00.html>.
- Revenaugh, Mickey. 2004. *Virtual School Report: A Quarterly Newsletter Focused on Effective Virtual K-12 Education*. Connections Academy, Baltimore, MD.
- Riel, Margaret. 1996. «Cross-Classroom Collaboration: Communication and Education». In *CSCL: Theory and Practice of an Emerging Paradigm*, Timothy Koschmann, 187-207. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Rissman, Jeef. 2000. «Same as It Never Was: Realizing the Vision of Smaller Communities of Learners at Arlington High School». «Executive summary, Arlington High School, Saint Paul, MN. Report submitted to the Bush Educators Program IV, cosponsored by the Bush Foundation and the Carlson School of Management, University of Minnesota at Minneapolis.
- Robert, François, et Jean Marc Bernard. 2003. «What Middle School Model Is Appropriate for Africa in the Coming Years?» Conférence présentée au Premier

- congrès régional sur l'éducation secondaire en Afrique (First Regional Conference on Secondary Education in Africa [SEIA]), Kampala, 9-13 juin.
- Robinson-Lewis, H. 1991. «Summative Evaluation of the School-within-aSchool (SWAS) Program: 1988-1989, 1989-1990, 1990-1991». Kansas City Schools, Kansas City, KS.
- Rodriguez, Alberto, et Kate Hovde. 2002. «The Challenge of School Autonomy: Supporting Principals». Banque mondiale, Washington, DC.
- Romer, Paul M. 1989. «Human Capital and Growth: Theory and Evidence». NBER Working Paper 3173, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Ross, K., et R. Levacic (dir.). 1998. «Needs-Based Formula Funding of Schools». IIEP-UNESCO, Paris.
- Rychen, Dominique Simone, et Laura Hersh Salganik (dir.). 2001. *Defining and Selecting Key Competencies*. Cambridge, MA: Hogrefe and Huber.
- . 2003. *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Cambridge, MA: Hogrefe and Huber.
- Sala-i-Martin, Xavier, Gemot Doppelhofer, et Ronald I. Miller. 2004. «Determinants of Long-Term Growth: A Bayesian Averaging of Classical Estimates (BACE) Approach». *American Economic Review* 94 (4): 813-835.
- San Juan, Ana Maria. 2001. «Las expectativas de los jóvenes y su relación con la deserción escolar». Dialogo Regional de Política, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.
- Sanchez-Paramo, Carolina, et Norbert Schady. 2003. «Off and Running? Technology, Trade, and the Rising Demand for Skilled Workers in Latin America». Policy Research Working Paper 3015, Development Research Group, Public Services, Banque mondiale, Washington, DC. [http://econ.worldbank.org/files/25491\\_wps3015.pdf](http://econ.worldbank.org/files/25491_wps3015.pdf).
- Scheerens, J. 1992. «Process Indicators of School Functioning». In *The OECD International Education Indicators*, 53-76. Paris: OECD.
- Schuler, Sidney R., Syed M. Hashemi, Ann P. Riley, et Shireen Akhter. 1996. «Credit Programs, Patriarchy and Men's Violence against Women in Rural Bangladesh». *Social Science and Medicine* 43 (12): 1729-1742.
- Schuller, Tom, Angela Brassett-Grundy, Andy Green, Cathie Hammond, et John Preston. 2002. «Learning, Continuity and Change in Adult Life». Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Londres.
- Schweitzer, Maurice, Lisa Ordonez, et Bambi Douma. 2004. «Goal Setting as a Motivator of Unethical Behavior». *Academy of Management Journal* 47 (3): 422-432.
- Sharan, Shlomo, Hanna Shachar, et Tamar Levine. 1999. *The Innovative School: Organization and Instruction*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Shulman, L. 1998. «Theory, Practice, and the Education of Professionals». *Elementary School Journal* 98 (5): 511-526.

- Sinko, Matti, and Erno Lehtinen. 1999. *The Challenges of ICT in Finnish Education*. Juva, Finlande: Finnish National Fund for Research and Development.
- Sirotnik, Kenneth A. 2002. «Promoting Responsible Accountability in Schools and Education». *Phi Delta Kappan* 83 (9): 662-673.
- Smith, Wilma F., et Richard L. Andrews. 1989. «Instructional Leadership: How Principals Make a Difference». Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Smith, William J., Lynn Butler-Kisber, Linda LaRocque, John Portelli, Carolyn Shields, Carolyn Sturge Sparkes, et Ann Vibert. 2001. «Student Engagement in Learning and School Life: National Project Report». Ed-Lex, Faculty of Law, McGill University, Montréal.
- Souza, Paulo Renato. 2003. «The Reform of Secondary Education in Brazil». Document de travail présenté pour *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Spector, Michael J. 1999. «Teachers as Designers of Collaborative Distance Learning». Prepared for Society for Information Technology and Teacher Education SITE99 International Conference, San Antonio, TX, 28 février au 4 mars.
- Stasz, Cathleen. 1999. «Academic Skills at Work: Two Perspectives». National Center for Research in Vocational Education, Graduate School of Education, University of California at Berkeley. <http://ncrve.berkeley.edu/AllInOne/MDS-1193.html>.
- Subbarao, Kalanidhi, et Laura Raney. 1992. «Social Gains from Female Education: A Cross-National Study». World Bank Policy Research Working Paper 1045, Banque mondiale, Washington, DC.
- Tawil, S. 2001. «Curriculum Change and Social Inclusion: Perspectives from the Baltic and Scandinavian Countries». IBE-UNESCO, Genève.
- Temple, Jonathan R.W. 1999. «A Positive Effect of Human Capital on Growth». *Economics Letters* 65 (1): 131-134.
- . 2001. «Generalizations That Aren't? Evidence on Education and Growth». *European Economic Review* 45 (4-6): 905-918.
- Teske, Paul, et Marc Schneider. 2001. «What Research Can Tell Policy Makers about School Choice». *Journal of Policy Analysis and Management* 20 (4): 609-631.
- Tompkins, J. 1988. «Dropout Prevention Program, 1987-1988». Report of Evaluation, Des Moines Public Schools, Des Moines, IA.
- Torres, Rosa Maria. 1998. «Repetición escolar: Falla del alumno o falla del sistema?» *Evaluación, aportes para la capacitación 1*. Buenos Aires: Novedades Educativas. <http://www.fronesis.org/documentos/torres1995repeticion.pdf> (consulté le 19 juin 2003).

- Trent, William T. 1999. «The Changing Nature of Work and Its Implications». Department of Educational Policy Studies, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Tsang, Mun C. 1996. «Financial Reform of Basic Education in China». *Economics of Education Review* 15 (4): 423-444.
- U.K. DES (Department for Education and Skills). 2004. *14-19 Curriculum and Qualifications Reform*. Londres: DES.
- UNDP (United Nations Development Programme). 2000. *Egypt Human Development Report 1998/99*. New York.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization). *Statistical Yearbook 1999*. New York: UNESCO.
- . 2002. *Seminario: Hacia la construcción de un nuevo sentido para la política educativa*. Document de travail, IIEP, Buenos Aires.
- . 2004a. *Changing Teaching Practices: Using Curriculum Differentiation to Respond to Students' Diversity*. Paris: UNESCO.
- . 2004b. *Global Education Digest 2004: Comparing Education Statistics across the World*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics (UIS).
- UNESCO-OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe). 2002. *The New Secondary Education: A Path toward Human Development*. Santiago, Chili: UNESCO-OREALC.
- University of Pittsburgh, Office of Child Development. 1996. «The Impact of School Transition on Early Adolescents». <http://www.education.pitt.edu/ocd/publications/sri1996-06.pdf> (accessed March 22, 2004).
- Urduan, Tim, et Steven Kelin. 1998. «Early Adolescence: A Review of the Literature». Document préparé pour le U.S. Department of Education. Office of Education Research and Improvement, pour la Conférence du 7-8 mai.
- USAID (U.S. Agency for International Development) et AED (Academy for Educational Development). 2003. «Digital Opportunities for Development: A Sourcebook for Access and Applications; LearnLink Models of Use and Case Studies». LearnLink, Washington, DC.
- Van de Walle, Dominique, et Kimberly Nead. 1995. *Public Spending and the Poor: Theory and Evidence*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Van Dusen, Lani M., et Blaine R. Worthen. 1995. «Can Integrated Instructional Technology Transform the Classroom?» *Educational Leadership* 53 (2): 28-33.
- Wang, Yidan. 2000a. «Public-Private Partnerships in Health and Education: Conceptual Issues and Options». In *The New Social Policy Agenda in Asia*. Manille: Asian Development Bank (ADB) et Banque mondiale.
- . 2000b. «Public-Private Partnerships in the Social Sector: Issues and Experiences in Asia and the Pacific». ADBI Policy Papers Series 1, ADBI, Tokyo.
- . 2004. «Governance of Basic Education: Service Provision and Quality Assurance in China». Document de travail, Banque mondiale, Washington, DC.

- Waterreus, J. M. 2001. «Incentives in Secondary Education: An International Comparison». Amsterdam: Max Goote Expert Center.
- Watts, A. G., et D. Fretwell. 2004. «Public Policies for Career Development: Case Studies and Emerging Issues for Designing Career Information and Guidance Systems in Developing and Transition Economies». Banque mondiale, Washington, DC.
- Weiler, Hans. 1990. «Comparative Perspectives on Educational Decentralization: An Exercise in Contradiction?» *Education Evaluation and Policy Analysis* 12 (4): 433-448.
- Welsh, Thomas. 2002. «Education and Change: The Challenge of Quality». Draft note prepared for *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*, Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2003. «Education for Employment: Deciding National Priorities and Programmes». Document de travail préparé pour *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Wils, Annabette, et Raymond O'Connor. 2003. «Causes and Dynamics of the Global Education Transition». Prepared for the Sustainability Trends and Transitions Project, Harvard University.
- Winkler, Donald R. 1989. «Decentralization in Education: An Economic Perspective». Education and Employment Division, Population and Human Resources Department, Banque mondiale, Washington, DC.
- Winkler, Donald, et Alec Ian Greshberg. 2000. «Education Decentralization in Latin America: The Effects on the Quality of Schooling». Documentos de Trabajo 17 (April), Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Santiago, Chili. <http://www.preal.org/docs-trabajo/WinklerandGershberg17EnglishVersion.pdf>.
- Wisconsin Online Resources Center. 2002. «Learning Objects and Metadata: Organization». Center for International Education, University of Wisconsin-Milwaukee. [www.uwm.edu/Dept/CIE/AOP/LO\\_orgs.html](http://www.uwm.edu/Dept/CIE/AOP/LO_orgs.html) (consulté en décembre 2002).
- Woblstetter, Priscilla, et Susan Albers Mohrman. 1996. «Assessment of School-Based Management». Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, Washington, DC.
- Wolf, Alison. 2002. *Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth*. Londres: Penguin.
- Wolff, L., et C. de Moura Castro. 2000. «Secondary Education in Latin America and the Caribbean: The Challenge of Growth and Reform». Technical Paper Series EDU-111, Sustainable Development Department, Banque mondiale, Washington, DC.

- Wood, David, Jean Underwood, et Peter Avis.1999. «Integrated Learning Systems in the Classroom». *Computers and Education* 33 (2-3): 91-108.
- Wossmann, Ludger. 2000. «Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence». Kiel Working Paper 983, Kiel Institute of World Economics, Kiel, Allemagne. <http://www.uni-kiel.de/ifw/pub/kap/2000/kap983.pdf>.
- Wylie, C., et R. Baker. 2002. «Inquiry into Decile Funding in New Zealand Schools». A submission by the New Zealand Council for Education Research to the Education Committee of the New Zealand House of Representatives, Wellington.
- Xu, Bin.2000. «Multinational Enterprises, Technology Diffusion, and Host Country Productivity Growth». *Journal of Development Economics* 62 (2): 477-493.
- Yount, Kathryn M. 2002. «Like Mother, Like Daughter? Female Genital Cutting in Minia, Egypt». *Journal of Health and Social Behavior* 43 (3): 336-358.
- Zgaga, Pavel. 2002. «Capacity Building for Curriculum Specialists in East and South-East Asia». IBE-UNESCO, Genève.
- Ziderman, A. 2003. «Financing Vocational Training in Sub-Saharan Africa». Africa Region Human Development Series, Banque mondiale, Washington, DC.
- Zirkel, Sabrina. 2002. «Is There a Place for Me? Role Models and Academic Identity among White Students and Students of Color». *Teachers College Record* 104 (2): 357-376. <http://www.tcrecord.org> ID Number: 10832.

---

---

# Index

## A

### Afrique

droits de scolarité ou partage des coûts pour le financement de l'éducation, 174

taux de croissance des inscriptions, 145, 146

Afrique du Sud, 230, 274-275

Allemagne, 200

apprentissage dans les écoles.

Voir programmes de cours en enseignement secondaire

### Asie

développement de l'enseignement secondaire, 5-6

rendement de l'enseignement général c. professionnel, 98

surcharge du programme de cours au secondaire, 105

## B

Bangladesh, 203

Banque mondiale

enjeux et priorités par région, 290-291

facteurs favorables à l'augmentation des prêts, 283

interventions et objectifs, 282

objectifs de développement par région, 290-291

orientations suivies, 288-289

politique de soutien, 282-285

prêts destinés à l'enseignement, 281

publications sur l'enseignement secondaire, 294-295

réactions aux changements dans le contexte mondial, 283-288

travaux analytiques sur l'enseignement secondaire, 292-293

## Brésil

accès à l'enseignement secondaire, 130

prise de décision au niveau de l'État c. au niveau local, 199, 201

## C

Cadre d'action de Dakar de 2000, 24

Cambodge, 29-30

capital humain, 39-41

capital intellectuel et écoles, 218

capital organisationnel et écoles, 218-219

capital social et écoles, 27-28, 218

## Chili

droits de scolarité ou partage des coûts pour le financement de l'éducation, 174-175

situation de quasi-marché, 212, 213, 215

## Chine

- décentralisation de l'enseignement, 198
  - politiques d'élargissement, 57
- Cohen-Soto, ensemble de données, 51
- Colombie, 205-206, 276-278
- communautés d'apprentissage, 221
- compétences métacognitives, 91-93
- Computer-Supported International Learning Environments (CSILE), 137
- connaissance du contenu pédagogique, 124-127
- conseil national de promotion de l'éducation (CONAFE, Mexique), 199
- contexte familial et scolarisation, 21. *Voir aussi* parents et enseignement secondaire
- contrôle au niveau de l'État c. au niveau local. *Voir* gouvernance en enseignement secondaire.
- croissance économique et éducation
- demande de travailleurs plus instruits au sein des pays et, 157-160
  - interventions du côté de la demande pour les écoles, 52
  - marchés du travail et (*voir* marché du travail)
  - modèle de comparaison servant à relier les inscriptions à la croissance économique, 156-160

questions de financement (*voir* financement de l'enseignement secondaire)

questions d'investissement (*voir* investissement en enseignement secondaire)

réalités socioéconomiques (*voir* mode de classification des pays)

rendement de l'enseignement professionnel, 98, 99

rôle de l'enseignement secondaire dans la, 19, 20

**D**

- décentralisation asymétrique
- exemples de pays, 276-280
  - méthodes de financement préétablies et, 181-183
- défis organisationnels et facteurs d'efficacité
- conception des milieux scolaires et, 216-217
  - formes de capital, 216-219
  - impact de la taille des écoles sur les élèves, 221, 222
  - préoccupations à propos de l'organisation actuelle, 216, 217
  - principes d'organisation traditionnels, 215, 216
  - rôle des directeurs, 223-228, 226-227, 228-229
  - taille du milieu d'apprentissage, 217, 219, 221, 222
  - utilisation de la gestion par l'école (SBM), 222-223
- Département de l'évaluation des opérations (OED), 281. *Voir aussi* Banque mondiale

## E

ECDL (European Computer Driving License), 135

école dans l'école, 220

écoles virtuelles aux É.-U., 132-133

économies intégralement basées sur l'investissement, 78, 79

économies partiellement basées sur l'investissement, 78-79

Éducation pour tous (EPT), 24, 145-146, 289

égalité des sexes et éducation  
incidence du fait de négliger les filles, 26, 27, 50

niveau de scolarité selon la catégorie de revenu et le genre, 250-253

scolarisation en fonction du revenu et du sexe, 254, 255

EIR (enseignement interactif par radio), 128-131

emploi et enseignement secondaire. *Voir* marché du travail

enseignants au secondaire  
aptitudes requises en gestion-savoir des sociétés et les, 125-127

compétences requises, 125-126

exigences en matière de connaissance du contenu pédagogique, 124, 125

formation en pédagogie, 122

lien entre les réformes du programme de cours et la formation des enseignants, 124

pénuries et solutions, 119-121

plan des compétences des enseignants, 262-266

enseignants au secondaire (suite)  
technologie et les (*voir* utilisation de la technologie dans les écoles secondaires)

utilisation d'équipes de prise de décision dirigées par les enseignants, 223-224

enseignement interactif par radio (EIR), 128-129

enseignement primaire  
contribution de l'enseignement secondaire à l', 28-30

différences entre l'enseignement secondaire et l', 8-9

objectif de l'inscription universelle, 23-24

enseignement professionnel dans les pays

atteinte de l'équilibre dans le programme de cours, 95-98

changement de statut de l', 15, 16

rendement économique de l', 98, 99

enseignement secondaire  
âges d'entrée et de sortie selon le pays, 12-13

compromis et nouvelles solutions de rechange, 237-240

contexte historique, 1-3

définition, 6

défis attribuables à son caractère distinctif, 235-237

défis pour les pays développés c. pays en développement, 234, 235

différences entre l'enseignement primaire et l', 8-10

## enseignement secondaire (suite)

dualité de l', 17

durée des études selon les pays, 10, 11

enseignement professionnel selon les pays, 15, 16

Facilitation de la transition de l'école au travail, 14, 15

importance de l'investissement dans l', (*voir* investissement en enseignement secondaire)

modèles américains de développement, 3, 4

modèles asiatiques de développement, 5, 6

modèles européens de développement, 4, 5

niveau de scolarité selon la catégorie de revenu et le genre, 250-253

partenariats public-privé, 167-168, 268-271

politiques stratégiques pour les décisionnaires, 242, 243

principes de transformation, 242, 243

pyramides de l'instruction, 256-259

questions d'accès (*voir* questions d'accès et de qualité en enseignement secondaire)questions de qualité (*voir* questions d'accès et de qualité en enseignement secondaire)

scolarisation selon la catégorie de revenu et le genre, 254, 255

structure des systèmes par pays, 244-249

structures organisationnelles, 6, 7

taux bruts d'inscription et niveau d'instruction selon la catégorie de revenu, 254, 255

## États-Unis

autonomie institutionnelle grâce auxquasi-marchés, 205  
décentralisation de l'enseignement, 199, 200

développement de l'enseignement secondaire, 3, 4

programme de coupons, 205

utilisation d'écoles virtuelles, 205-207

## European Computer Driving License (ECDL), 135

Europe, 4, 5. *Voir aussi les pays en particulier*

Europe de l'Est, 105

Évaluation internationale du rendement scolaire (IAEP II), 114

**F**

## femmes

bonne santé en relation avec le degré de scolarisation, 26

égalité des genres et enseignement, 26, 27

## financement de l'enseignement secondaire

approches pour améliorer le, 148-154

comparaison des outils et options, 185-189

défis du, 143, 144

financement de l'enseignement  
secondaire (suite)  
détermination d'un finance-  
ment adéquat, 145  
analyse de la demande de  
travailleurs scolarisés, 161,  
162  
analyse de la demande  
sociale, 160  
dépenses par élève en  
fonction de la croissance  
économique, 163, 164  
documentation sur l'effica-  
cité des systèmes, 148, 154  
écarts dans les estimations  
de coûts, 147  
fondé sur l'entreprise privée,  
166  
modèle de comparaison  
servant à relier les inscrip-  
tions à la croissance  
économique, 156-160  
options pour les gouverne-  
ments, 208, 209  
partenariats public-privé,  
167, 168, 267-271  
difficultés à calculer les coûts,  
145  
incidence fiscale de l'écart  
entre les taux de rendement  
selon les coûts de production,  
162  
option de frais de scolarité ou  
de partage des coûts, 168, 171-  
173, 174, 175  
taux de croissance des inscrip-  
tions, 146, 147  
Finlande, 134, 135, 194, 195  
Fondation Roberto Marinho, 130

France  
prise de décision au niveau de  
l'État c. au niveau local, 196,  
197  
rendement de l'enseignement  
général c. professionnel, 99  
**G**  
gestion par l'école (SBM), 222, 223  
gouvernance en enseignement  
secondaire  
caractéristiques justifiant la  
gouvernance, 191, 192  
description de la gouvernance,  
190, 191  
éléments de réussite des écoles,  
232, 233  
évolution des modèles de  
gouvernance c. modèles  
d'admissions  
évolution du contexte, 213  
gestion des tensions entre  
centralisation et décentralisa-  
tion, 213, 214  
méthodes de financement  
préétablies et la, 179, 180  
passage d'une gouvernance  
centralisée à une gouvernance  
indirecte de l'État, 193-195  
passage d'un modèle normatif  
à un modèle axé sur les objec-  
tifs, 195, 196

- gouvernance en enseignement  
secondaire (suite)
- prise de décision au niveau de l'État c. au niveau local
    - autonomie institutionnelle grâce aux quasi-marchés, 204-207
    - systèmes centralisés, un certain transfert de responsabilités, 196-199
    - système de contrôle local, 199-204
    - système de transfert de responsabilités aux régions, 199, 200
  - règlements influant sur l'accès et les décisions parentales
    - évolution des modèles, 213
    - modèles d'accès, 210, 211
    - options de financement des gouvernements, 208, 209
    - participation des parents et de la collectivité, 229, 230
    - politiques relatives à l'accès, 210-212
- GPI (indice de parité de genre), 50
- groupes d'internes, 221
- I**
- IAEP II (Évaluation internationale du rendement scolaire), 114
- ICDL (International Computer Driving License), 135
- iEARN (International Education and Resource Network), 137
- Inde, 48, 49, 197
- indice de parité de genre (GPI), 50
- Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) – UNESCO, 114
- International Computer Driving License (ICDL), 135
- International Education and Resource Network (iEARN), 137
- investissement en enseignement secondaire
  - contribution à la croissance économique, 19, 20
  - contribution à l'enseignement primaire et de niveau supérieur, 28-30
  - contribution au développement du capital social, 27, 28
  - corrélation entre la scolarisation et une bonne santé, 24-26
  - demande de travailleurs plus instruits au sein des pays et, 32, 33
  - équité des résultats du financement, 21-23
  - impact dans le système d'éducation, 41
  - impact de l'égalité des genres, 26, 27
  - impact sur le développement du capital social et l'égalité sociale, 39, 40
  - impact sur les salaires et le marché du travail, 39, 41
  - importance d'un développement équilibré, 21
  - inégalités dans les résultats scolaires, 40, 41

investissement en enseignement  
secondaire (suite)  
jeunes et enseignement second-  
aire  
caractéristiques des écoles  
actuelles c. besoins contem-  
porains, 35  
défis auxquels sont  
confrontés les groupes  
d'âges, 33, 34  
incidences du manque  
d'intérêt ressenti par les  
jeunes, 35-37  
préparation au marché du  
travail, 37-39

**J**

Jordanie, 114

**K**

Kerala (Inde), 197

**L**

Lesotho, 165

**M**

marché du travail

analyse de la demande de  
travailleurs scolarisés, 161, 162  
analyse de la demande sociale,  
160  
facilitation de la transition de  
l'école au travail, 14, 15  
impact de l'enseignement  
secondaire sur le, 42  
jeunes et préparation au  
marché du travail, 38, 39  
rôle de l'enseignement second-  
aire dans la préparation des  
travailleurs, 37-39  
tâches de la main-d'oeuvre  
aujourd'hui, 92, 93

mesure de la littératie, 65, 66

mesure du rendement cognitif, 64,  
65, 66

méthodes de financement prééta-  
blies, 272-275

appliquées à l'enseignement  
secondaire, 181

avantages, 177, 178

conflits avec d'autres  
mandats, 181

décentralisation asymé-  
trique et les, 182, 183

description et exemples,  
170, 175, 176

désavantages, 178, 179

questions d'approvisionne-  
ment, 180, 181

questions de gouvernance,  
179, 180

questions de risque moral,  
180

Mexique

accès à l'enseignement second-  
aire, 54, 55, 130

décentralisation de l'enseigne-  
ment, 199

promotion des inscriptions, 53

mini-écoles, 220, 221

mode de classification des pays

classement selon les indica-  
teurs de ressources et de  
distribution, 74, 75

facteurs nationaux influençant  
les stratégies, 85

modèle de Porter (voir modèle  
de Porter)

modèles d'admission ouverte, 210-  
212

modèle d'admission ouverte par choix, 211, 212

modèles d'admission par choix, 210

modèles d'admission par zonage, 210

modèle d'admission ouverte par zonage, 211

modèles d'admission sélective, 210

modèle d'admission sélective par choix, 212

modèle d'admission sélective par zonage, 211

modèle de comparaison servant à relier les inscriptions à la croissance économique, 156-160

modèle de Porter, application à l'enseignement secondaire

évolution vers une économie partiellement basée sur l'investissement, 84

économies basées sur les ressources, 77

économies intégralement basées sur l'investissement, 80, 83

économies partiellement basées sur l'investissement, 80, 82, 84

utilisations de l'approche, 84, 85

approche à trois axes, 66

basé sur les économies nationales, 77

économies basées sur l'investissement, 77-79

économies basées sur les ressources, 80, 81

économies d'innovation, 79

## N

National Open School de l'Inde, 130, 131

*No Child Left Behind Act*, 115

NRC (National Research Council), 116

## O

Objectifs de développement pour le Millénaire (ODM), 23, 24, 289

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 23

## P

parents et enseignement secondaire

impact de la participation dans les écoles, 229, 230

règlements influant sur les décisions parentales

évolution des modèles, 213

modèles d'accès, 210-212

options de financement des gouvernements, 208, 209

parents et participation de la collectivité, 229, 230

politiques d'accès, 211, 212

partenariats public-privé (PPP), 267-272

pays en développement. *Voir* questions d'accès et de qualité en enseignement secondaire ; *pays en particulier*

Pérou, 54, 55

PPP (partenariats public-privé), 267-272

- précepteurs privés, 110, 111, 113
- Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), 21, 22, 64, 65, 109
- Programme mondial d'étude et d'observation au bénéfice de l'environnement (GLOBE), 136, 137
- programme World Links, 119
- programmes de coupons, 204-207
- programmes de cours d'enseignement secondaires
- capacités associées aux compétences métacognitives, 91-93
  - diversité des élèves compromis, 100-104
  - élargissement des matières enseignées, 100, 101
  - équilibre entre l'enseignement général et professionnel, 95-98
  - fossé entre la culture de l'écoles et celle des jeunes, 94, 95
  - mesure des apprentissages
    - compétences clés relevées, 112
    - études comparatives internationales, 109, 112, 113
    - évaluations nationales, 113, 115, 116
    - importance des enjeux des examens, 108, 109, 110, 111
    - rôle des examens nationaux, 107, 108, 116, 117
  - options de politiques disponibles, 106
  - rendement de l'enseignement généralc. professionnel, 98, 99
  - stagnation dans les changements des programmes de cours, 88-91
  - tâches de la main-d'oeuvre aujourd'hui, 93
  - tendances des réformes, 104, 105
- Progesa, 53
- programme national d'enseignement secondaire de deuxième cycle à distance, 134
- Projet de définition et de sélection des compétences (DeSeCo), 112
- ## Q
- qualité de l'enseignement secondaire: questions d'accès et de qualité
- considérations relatives à l'équité, 47, 49
  - défis pour les pays développés c. pays en développement, 234, 235
  - degré de qualité du système nécessaire, 47
  - disparités régionales et entre les pays, 51
  - efforts des pays pour combler le fossé de la disponibilité, 45-47
  - efforts de développement des pays, 46, 47
  - intégration des adultes, 56, 58
  - interventions du côté de la demande, 52
  - principaux défis, 71

qualité et pertinence de l'enseignement par pays  
 corrélation entre l'accès et le rendement, 69-71  
 écarts dans les résultats des élèves au sein des pays, 66, 67  
 facteurs de participation, 55  
 mesure du rendement cognitif, 64, 66  
 rendement relatif des pays à revenu élevé, 67, 69  
 résultats des élèves par pays, 67  
 taux de participation par habitant, 46  
 taux de maintien aux études entre niveau de revenu, 52-55

## R

réalités socio-économiques en enseignement secondaire. *Voir* croissance économique et éducation ; mode de classification des pays  
 Rede Globo, 130  
 République de Corée  
 développement de l'enseignement secondaire, 62, 63  
 évolution vers un système de décentralisation, 194, 195  
 utilisation de la capacité du secteur privé, 169  
 rôle des directeurs dans les écoles, 223-229  
 Royaume-Uni  
 prise de décision au niveau de l'État c. au niveau local, 200  
 rendement de l'enseignement général c. professionnel, 99

## S

santé et éducation, 24-26  
 scolarisation  
 inéquités dans la, 40, 41  
 selon le revenu et le sexe, 254, 255  
 selon les pays, 58-60  
 taux bruts d'inscriptions et, 260, 261

Suède, 202

## T

technologies de l'information et des communications (TIC), 119  
 amélioration de la qualité et de la pertinence 135  
 approche intégrée avec les multimédias, 134, 135  
 contributions au milieu d'apprentissage, 135-139  
 défis et risques liés à l'utilisation, 139  
 défis de l'utilisation intégrale des TIC, 128  
 écoles virtuelles, 131, 133, 134  
 ordinateurs et Internet, 131  
 recommandations aux responsables de l'élaboration des politiques, 140, 141  
 relation avec le degré de scolarisation de la main-d'oeuvre, 20  
 utilisation de la radio, 128, 129  
 télécentres communautaires, 131  
 Telecurso, 130  
 Telesecundaria, 55, 130  
 télévision éducative, 129, 130

Tendances dans l'étude internationale des mathématiques et des sciences (TEIMS), 64, 109

**V**

VIH/sida

pénuries d'enseignants et le,  
229

réduction en fonction des  
niveaux de scolarisation, 24, 25

