

# AMBITIONS ET ASPIRATIONS D'UNE RÉGION

Un nouveau cadre pour l'éducation au  
Moyen-Orient et en Afrique du Nord

APERÇU GÉNÉRAL





**Aperçu général**

# **Ambitions et aspirations d'une région**

*Un nouveau cadre pour l'éducation au  
Moyen-Orient et en Afrique du Nord*



**GROUPE DE LA BANQUE MONDIALE**

Cet ouvrage présente un aperçu général du rapport *Expectations and Aspirations: A New Framework for Education in the Middle East and North Africa* (doi : 10.1596/978-1-4648-1234-7). La version intégrale du rapport définitif, une fois publié, sera affichée en format PDF sur le site <https://openknowledge.worldbank.org/>. Des exemplaires du rapport peuvent également être commandés à l'adresse <<https://publications.worldbank.org/>> <http://Amazon.com>. Pour toute citation, reproduction et adaptation, veuillez utiliser la version définitive du rapport.

© 2019 Banque internationale pour la reconstruction et le développement/La Banque mondiale  
1818 H Street NW,  
Washington, DC 20433  
Téléphone : 202-473-1000 ; Internet : [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)

Certains droits réservés

La publication originale de cet ouvrage est en anglais sous le titre de *Expectations and Aspirations : A New Framework for Education in the Middle East and North Africa* en 2018. En cas de contradictions, la langue originelle prévaudra.

Cet ouvrage a été établi par les services de la Banque mondiale avec la contribution de collaborateurs extérieurs. Les observations, interprétations et opinions qui y sont exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de la Banque mondiale, de son Conseil des Administrateurs ou des pays que ceux-ci représentent. La Banque mondiale ne garantit pas l'exactitude des données citées dans cet ouvrage. Les frontières, les couleurs, les dénominations et toute autre information figurant sur les cartes du présent ouvrage n'impliquent de la part de la Banque mondiale aucun jugement quant au statut juridique d'un territoire quelconque et ne signifient nullement que l'institution reconnaît ou accepte ces frontières.

Rien de ce qui figure dans le présent ouvrage ne constitue ni ne peut être considéré comme une limitation des privilèges et immunités de la Banque mondiale, ni comme une renonciation à ces privilèges et immunités, qui sont expressément réservés.

## Droits et autorisations



L'utilisation de cet ouvrage est soumise aux conditions de la licence Creative Commons Attribution 3.0 IGO (CC BY 3.0 IGO) <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/> Conformément aux termes de la licence Creative Commons Attribution (paternité), il est possible de copier, distribuer, transmettre et adapter le contenu de l'ouvrage, notamment à des fins commerciales, sous réserve du respect des conditions suivantes :

**Mention de la source** — L'ouvrage doit être cité de la manière suivante : “Ambitions et aspirations d’une région : un nouveau cadre pour l’éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord,” Aperçu general, Washington, DC : La Banque mondiale. Licence : Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO

**Traductions** — Si une traduction de cet ouvrage est produite, veuillez ajouter à la mention de la source de l'ouvrage le déni de responsabilité suivant : *Cette traduction n'a pas été réalisée par la Banque mondiale et ne doit pas être considérée comme une traduction officielle de cette dernière. La Banque mondiale ne saurait être tenue responsable du contenu de la traduction ni des erreurs qu'elle pourrait contenir.*

**Adaptations** — Si une adaptation de cet ouvrage est produite, veuillez ajouter à la mention de la source le déni de responsabilité suivant : *Cet ouvrage est une adaptation d'une œuvre originale de la Banque mondiale. Les idées et opinions exprimées dans cette adaptation n'engagent que l'auteur ou les auteurs de l'adaptation et ne sont pas validées par la Banque mondiale.*

**Contenu tiers** — La Banque mondiale n'est pas nécessairement propriétaire de chaque composante du contenu de cet ouvrage. Elle ne garantit donc pas que l'utilisation d'une composante ou d'une partie quelconque du contenu de l'ouvrage ne porte pas atteinte aux droits des tierces parties concernées. L'utilisateur du contenu assume seul le risque de réclamations ou de plaintes pour violation desdits droits. Pour réutiliser une composante de cet ouvrage, il vous appartient de juger si une autorisation est requise et de l'obtenir le cas échéant auprès du détenteur des droits d'auteur. Parmi les composantes, on citera, à titre d'exemple, les tableaux, les graphiques et les images.

Pour tous renseignements sur les droits et licences doivent être adressées à World Bank Publications, The World Bank Group, 1818 H Street, NW Washington, DC, 20433, USA ; courriel : [pubrights@worldbank.org](mailto:pubrights@worldbank.org).

*Conception de la page de couverture* : Aya Krisht. La calligraphie arabe sur la page de couverture est composée des mots « savoir, éducation et apprentissage. »

*Image de couverture* : [Kjpargeter/FreePik.com](http://Kjpargeter/FreePik.com). Reproduite avec l'autorisation de [Kjpargeter/FreePik.com](http://Kjpargeter/FreePik.com). Autorisation nécessaire pour toute autre utilisation.

*Illustrations inclus dans l'ouvrage* : les illustrations suivantes ont été créées par des artistes affiliées à [thenounproject.com](http://thenounproject.com). Schéma ES.1/Schéma 1 : « *Rope* » de Pedro Banos Cancer. Schéma ES.2/Schema 7 : « *Handshake* » de Gregor Cresnar ; « *Climbing* » de IYIKON ; « *Man Pushing Big Ball* » de Gan Khoon Lay ; « *Pull* » de Pavel, N. Schéma 2/Schema 17 : « *Diploma* » de Ben Davis ; « *Brain* » de Max Hancock. Schéma 21 : « *Handshake* » de Gregos Cresnar ; « *People* » de Anastasia Latysheva ; « *Idea* » de Ben Markoch.

# Table des matières

<i>Avant-propos</i> .....	<i>vii</i>
<i>Remerciements</i> .....	<i>ix</i>
<i>Résumé analytique</i> .....	<i>xi</i>
<i>Abréviations</i> .....	<i>xvii</i>
<b>Aperçu général</b> .....	<b>1</b>
Au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, l'éducation présente encore un vaste potentiel non exploité. ....	1
Beaucoup de choses ont changé dans la région MENA – et dans le monde – mais l'éducation n'y a pas évolué .....	3
Quatre tensions freinent l'éducation dans la région MENA .....	5
Un nouveau cadre est nécessaire pour réaliser le potentiel de l'éducation dans la région MENA .....	14
Renforcer l'offre éducative .....	15
Accroître la demande de compétences .....	42
Un nouveau pacte pour l'éducation .....	53
Libérer le potentiel de l'éducation est possible .....	60
Notes .....	61
Bibliographie .....	62

## Encadré

1	Le conflit fait payer un lourd tribut à l'éducation dans la région MENA. ....	5
2	Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre à réaliser les promesses de l'éducation .....	15
3	Priorité à l'éducation de la petite enfance dans les Émirats arabes unis. ....	21
4	Attirer les meilleurs étudiants vers l'enseignement dépend de l'adéquation des politiques et programmes. ....	23

5	Les chefs d'établissement doivent également agir en tant que dirigeants pédagogiques . . . . .	26
6	L'enseignement adaptatif est bénéfique pour les élèves . . . . .	29
7	Il est important d'améliorer l'instruction en langue étrangère . . . . .	31
8	Les conflits dans la région MENA privent d'éducation de nombreux enfants . . . . .	35
9	Le paradoxe des genres constitue un double défi pour le capital humain dans la région MENA . . . . .	38
10	Les EdTech offrent des possibilités de faire un bond en avant à l'apprentissage . . . . .	42
11	Dans l'éducation, les signaux parlent des compétences . . . . .	44
12	Réformer l'enseignement professionnel . . . . .	48
13	La Finlande et la République de Corée appliquent des modèles différents, mais efficaces . . . . .	50
14	Au Rwanda, l'éducation a joué un rôle dans la consolidation de la paix . . . . .	53
15	Le Pérou a réussi à harmoniser les intérêts . . . . .	55
16	Le secteur éducatif égyptien utilise la technologie pour assurer la redevabilité . . . . .	59

## Schéma

ES.1	Quatre tensions freinent l'éducation dans la région MENA . . . . .	xiii
ES.2	Un nouveau cadre pour l'éducation dans la région MENA . . . . .	xiv
1	Quatre tensions freinent l'éducation dans la région MENA . . . . .	6
2	La région MENA est prise dans une « logique du diplôme » . . . . .	7
3	Les élèves de la région MENA sont plus susceptibles de devoir mémoriser . . . . .	8
4	L'obéissance joue un rôle central dans l'éducation des enfants de la région MENA . . . . .	10
5	Les enseignants de la région MENA ont moins d'autonomie que ceux des pays de l'OCDE . . . . .	11
6	Un temps considérable est consacré à l'éducation religieuse dans la région MENA . . . . .	14
7	Les notions de « renforcement de l'offre, d'accroissement de la demande et de pacte » offrent un nouveau cadre à l'éducation dans la région MENA . . . . .	14
8	Ce qui compte pour la croissance, ce sont les compétences . . . . .	16
9	Ajusté à l'apprentissage, le nombre d'années d'études effectives chute considérablement dans la région MENA . . . . .	17
10	Dans la région MENA, les inscriptions dans l'enseignement préscolaire sont inférieures à celles de nombreuses autres régions . . . . .	20
11	Fortes différences dans les taux de scolarisation dans l'enseignement préscolaire de la région MENA . . . . .	20
12	Les heures de travail exigées des enseignants de la région MENA sont nettement inférieures à celles des pays les plus performants . . . . .	27
13	L'absentéisme des enseignants est généralisé dans toute la région MENA . . . . .	28
14	La région MENA présente les plus larges écarts de performance entre les élèves les meilleurs et les plus faibles . . . . .	36
15	La région MENA présente les plus forts écarts de scores au test entre les sexes . . . . .	37
16	Des ordinateurs sont disponibles dans les écoles de la région MENA, même si la couverture varie considérablement . . . . .	41
17	La région MENA a besoin d'une logique de la compétence . . . . .	43
18	Des relations personnelles (wasta) sont essentielles pour l'obtention d'un emploi dans la région MENA . . . . .	45
19	Dans la région MENA, les chefs d'établissement ont moins d'autorité que ceux des pays de l'OCDE . . . . .	47

---

20	La tolérance est associée à l'éducation, mais l'intolérance est élevée même parmi les personnes instruites de la région MENA . . . . .	52
21	L'apprentissage est une responsabilité collective, et chacun est redevable . . . . .	57

## Tableau

1	Les pays de la région MENA affichent des résultats parmi les plus faibles aux évaluations internationales des élèves. . . . .	18
2	Les évaluations nationales et internationales à grande échelle sont apparues dans la région MENA depuis 2007 . . . . .	32
3	Les écarts de performance entre les élèves se sont à la fois réduits et creusés dans la région MENA . . . . .	37



# Avant-propos

En 1963, la Tunisie, un pays de la région Moyen-Orient et Afrique du Nord (MENA – *Middle East and North Africa*), a marqué l'histoire en persuadant la Banque mondiale de l'aider à financer, développer et promouvoir son système éducatif. D'autres pays ont depuis suivi, plaçant la Banque en tête de l'investissement dans l'éducation à travers le monde.

Cinquante-cinq ans plus tard, en 2018, lorsque la question s'est de nouveau posée, neuf pays de la région MENA se sont manifestés et ont choisi de faire partie des premiers à adopter le Projet sur le capital humain. Beaucoup d'autres ont suivi.

Ils l'ont fait parce qu'ils étaient conscients d'une réalité difficile : la région dont ils font partie est à la traîne en ce qui concerne l'investissement pertinent et efficace dans leur atout le plus précieux – leur population et leur jeunesse. Ces pays ont également manifesté une volonté de mieux faire, d'avancer plus vite et de relever le défi formidable d'agir résolument pour changer le cours de l'histoire – et pour offrir une vision nouvelle, positive, ambitieuse et tournée vers l'avenir à leur région, leurs pays, leur jeunesse.

Cet ouvrage sur les réformes complètes attendues par les systèmes éducatifs de la région MENA arrive à un moment de

réflexion profonde sur la région, son potentiel, son avenir et sa place dans un monde dynamique et en mutation rapide. Il s'inscrit dans un dialogue ouvert, notamment par la Banque mondiale, avec les pays de la région MENA sur leurs politiques éducatives et le besoin urgent de réformes profondes. Le rapport vient dans la foulée de la publication, en octobre 2018, de l'Indice de capital humain, qui mesure comment les pays préparent leurs citoyens à un avenir productif et révèle de vastes lacunes dans les pays de la région MENA. L'Indice confirme que l'éducation est cruciale pour renforcer les capacités humaines de la région MENA et réaliser son potentiel humain.

Les faits sont éloquentes et réclament notre attention. Plus que dans toute autre région du monde, les jeunes de la région MENA ont atteint des niveaux d'instruction nettement supérieurs à celui de leurs parents. Mais, contrairement à d'autres régions, ces progrès peinent encore à se traduire en de meilleures opportunités et des revenus plus élevés.

La mobilité intergénérationnelle de la région MENA est la plus forte du monde en ce qui concerne l'éducation, mais elle est faible en ce qui concerne les revenus. La dépense moyenne dans l'éducation de la

région est supérieure à la moyenne mondiale. Malgré cela, le rendement de l'apprentissage figure parmi les plus bas.

Le rendement de l'apprentissage des filles surpasse de loin celui des garçons, affichant l'écart entre les genres le plus profond dans l'ensemble des pays. La région enregistre pourtant les taux de participation des femmes à la population active les plus bas du monde. La région MENA enregistre les taux de chômage des jeunes les plus élevés du monde, principalement parmi les personnes instruites, les femmes en particulier.

Tout cela entraîne une énorme perte de productivité pour les économies de la région et conduit à ses nombreux paradoxes.

Ces dernières années, la région a été témoin des effets dévastateurs des attentes non satisfaites et des aspirations déçues de sa population, en particulier des jeunes et des femmes. Nous devons tirer des leçons de ces temps troublés, toujours d'actualité — tirer des leçons et agir.

Aujourd'hui, un pacte doit impérativement être passé avec la jeunesse, et la Banque mondiale aura un rôle actif et dynamique à y jouer. En plus des diagnostics que n'importe quel rapport peut fournir, et celui-ci en est un bon exemple, il nous faut davantage de solutions innovantes, créatives, ambitieuses, de pointe et sur mesure pour nos pays partenaires. Nous devons mettre en évidence les faiblesses et contribuer à y remédier. C'est en ce sens qu'iront nos efforts et notre énergie, parce que nous croyons fermement que les économies et les pays de la région MENA doivent se fixer un objectif ambitieux : non seulement combler l'écart de capital humain, mais aussi accéder à un avenir prospère, pacifique et stable répondant aux attentes et aspirations de leurs jeunes.

Ferid Belhaj  
*Vice-président  
Région Moyen-Orient et Afrique du Nord  
La Banque mondiale*

## Remerciements

Ce rapport a été préparé par Safaa El Tayeb El-Kogali, manager du pôle Éducation pour la région du Moyen-Orient et de l’Afrique du Nord (MENA) à la Banque mondiale. Il s’appuie sur les contributions d’une équipe dirigée par Lianqin Wang et Caroline Krafft et composée de Mariam Nusrat Adil, Mohammed Audah, May Bend, Maja Capek, Angela Demas, Laura Gregory, Igor Kheyfets, Almedina Music, Robert Prouty, Manal Quota, Jamil Salmi, Elisabeth Sedmik, Samira Nikaein Towfighian, Venkatesh Sundararaman et Noah Yarrow. Le rapport a été préparé sous l’encadrement général de Hafez Ghanem, vice-président pour la Région Afrique ; Shantayanan Devarajan, directeur principal ; Jaime Saavedra, directeur principal ; Rabah Arezki, économiste en chef ; Daniel Lederman, économiste en chef adjoint ; Luis Benveniste, directeur ; et Keiko Miwa, directrice.

Les auteurs remercient les collègues suivants pour leurs contributions, notamment Husein Abdul-Hamid, Fadila Caillaud, Michael Drabble, Jiayue Fan, Kasra Farivari, Katherina Hruskovec Gonzalez, Samira Halabi, Yue-Yi Hwa, Pierre Kamano, Thomas Michael Kaye, Amira Kazem, Lisa Lahalih, Jee Yoon Lee, Juan Manuel Moreno, Harriet Nannyonjo, Shahram Paksima, Karine

Pezzani, Samia Sekkarie, Jee Peng Tan, Simon Thacker, Ayesha Vawda et Mohamed Yassine. Les auteurs remercient également les assistants de recherche de l’Université St. Catherine Kapono Asuncion pour leurs apports, notamment Zea Branson, Taylor Flak, Lyndsay Kast, Caitlyn Keo et Johanna Tatlow. Des collègues du pôle Éducation de la région MENA et d’autres unités ont également fourni de précieuses informations.

Différentes versions du rapport ont bénéficié des observations et suggestions pertinentes de Ragui Assaad, Benu Bidan, Kamel Braham, Michael Crawford, Luis Crouch, Amit Dar, Sameh El-Saharty, Mourad Ezzine, Tazeen Fasih, Deon Filmer, Poonam Gupta, Amer Hasan, Raja Bentaouet Kattan, Xiaoyan Liang, Lili Mottaghi, Halsey Rogers et Sajjad Shah. Les auteurs tiennent également à remercier les membres de l’équipe de direction régionale pour la région MENA pour leurs commentaires.

Le rapport a grandement bénéficié des commentaires reçus au cours de consultations régionales et nationales. En particulier, les auteurs sont reconnaissants pour les précieuses remarques recueillies au cours des événements régionaux de consultation organisés en décembre 2017 à Amman (Jordanie) et à Beyrouth (Liban).

Des remarques, réflexions et suggestions ont été reçues au cours de l'événement de la part du D<sup>r</sup> Omar Razzaz, Premier ministre et ancien ministre de l'Éducation de la Jordanie ; du D<sup>r</sup> Tarek Shawki, ministre de l'Éducation de la République arabe d'Égypte ; et de M. Fadi Yarak, directeur général du ministère de l'Éducation du Liban. Les auteurs sont reconnaissants également pour les précieux commentaires reçus des représentants des gouvernements, des milieux académiques, des organisations non gouvernementales, des organisations de la société civile et des organismes de développement international de l'ensemble de la région MENA.

Les auteurs tiennent à remercier particulièrement tous ceux qui ont soutenu les efforts de publication, diffusion et communication

du présent rapport : Sabra Ledent, l'éditrice principale du rapport et Jewel McFadden, qui a coordonné le processus de publication en collaboration avec Maja Capek, Emma Etori et Elisabeth Sedmik, du département Éducation de la région MENA. Aya Krisht a conçu la couverture. Patricia da Camara, Karolina Ordon et Ashraf Saad Allah Al-Saeed ont fourni des orientations et un soutien à la communication et à la diffusion. Elisabeth Mekonnen a apporté un soutien administratif général.

Le rapport s'appuie sur la littérature et la documentation produite par des chercheurs et spécialistes du monde entier et sur les propres expériences et interactions des auteurs avec de nombreux administrateurs, responsables des politiques, étudiants et éducateurs spécialisés de la région MENA.

# Résumé analytique

La région du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord (MENA)<sup>1</sup> laisse inexploitée une grande partie de ce que l'éducation est capable d'apporter en termes de capital humain, de bien-être et de richesse. Or, depuis des siècles, l'éducation est au cœur de l'histoire et des civilisations de la région. Au 20<sup>e</sup> siècle, elle a joué un rôle fondamental dans le combat des nations pour l'indépendance, dans la construction d'États et d'économies modernes et dans la définition des identités nationales. Aujourd'hui, la région MENA enregistre la plus faible part de capital humain dans la richesse mondiale totale (Lange, Wodon, et Carey 2018). Si les jeunes de la région ont réussi à atteindre un niveau d'instruction supérieur à celui de leurs parents, ils n'ont en revanche pas su convertir leurs acquis scolaires en nouvelles possibilités de revenus (Narayan et al. 2018). En d'autres termes, si la région a la plus forte mobilité intergénérationnelle absolue en matière d'éducation par rapport à d'autres régions du monde, la mobilité intergénérationnelle en matière de revenus est faible. Dans la plupart des autres régions, la corrélation entre le niveau d'instruction et la mobilité du revenu est positive (Narayan et al. 2018).

Les 435 millions d'habitants de la région MENA traversent actuellement une période de grande adversité. Les menaces permanentes qui pèsent sur la paix et la stabilité économique génèrent des difficultés dans de nombreux secteurs. Depuis le Printemps arabe, la croissance économique est au ralenti (Banque mondiale 2015a), le taux de chômage des jeunes a augmenté et la qualité des services publics s'est détériorée (Brixi, Lust, et Woolcock 2015 ; Banque mondiale 2013a). Même dans les pays relativement stables, les diplômés enregistrent de moins bons résultats sur le marché du travail (El-Araby 2013 ; Krafft 2013 ; Rizk 2016 ; Salehi-Isfahani, Tunali, et Assaad 2009 ; Tzannatos, Diwan, et Ahad 2016). Le net ralentissement du marché mondial du pétrole a exacerbé ces difficultés et soumis les pays riches en ressources à une pression accrue (FMI 2017), révélant le besoin plus impérieux encore de promouvoir le développement du capital humain dans l'ensemble de la région MENA.

En dépit des investissements importants réalisés dans l'éducation ces 50 dernières années, de l'augmentation impressionnante des taux de scolarisation et d'une participation égalitaire des filles et des garçons à presque tous les niveaux d'enseignement, la

région MENA n'a pas su tirer pleinement parti des avantages personnels, sociaux et économiques que peut apporter l'éducation. Au cours de ces mêmes 50 années, la République de Corée a elle aussi investi dans son capital humain et, de pays en développement qu'elle était au début des années 1960, elle est devenue aujourd'hui l'une des 20 premières économies mondiales. La Corée a mis en place un système éducatif de niveau international et ses élèves se situent invariablement en tête du classement des évaluations internationales des apprentissages, contrairement aux élèves de la région MENA qui enregistrent régulièrement les moins bons résultats.

En dépit des nombreuses évolutions politiques, économiques et sociales qu'a connues la région MENA, ses systèmes éducatifs sont restés largement inchangés. Au cours des dix dernières années, l'apparition et le développement de nouvelles technologies à travers le monde ont bouleversé la vie de milliards d'individus et modifié la nature du travail. Partant, la nature des compétences nécessaires pour s'intégrer sur le marché du travail évolue elle aussi (Banque mondiale 2019). S'il ne fait aucun doute que la technologie fera évoluer la demande sur le marché du travail, son potentiel en tant que catalyseur de l'offre pédagogique reste largement inexploité dans la région. En effet, la technologie n'est pas seulement un objectif éducatif indispensable pour entrer dans le monde du travail, elle est aussi un moyen au service de l'éducation, un outil pédagogique unique, capable d'améliorer la qualité, l'efficacité et l'efficacité de l'offre éducative.

La région MENA a les capacités et les ressources nécessaires pour mettre la technologie au service de systèmes éducatifs capables de renforcer son capital humain. Elle dispose des outils et des conditions qui lui permettent de se réformer en profondeur et de créer des sociétés prospères et pacifiques. La capacité de l'éducation à développer le capital humain et à impulser des changements dépend cependant de sa qualité, de son accès à des environnements économiques et sociaux complémentaires et de sa faculté à exploiter intelligemment la technologie.

## Quatre tensions

Le processus éducatif s'articule autour d'un ensemble complexe de facteurs et d'acteurs intervenant à plusieurs niveaux. Les facteurs extérieurs au système éducatif — politiques, économiques et sociaux — interagissent de manière formelle et informelle avec le système éducatif et influent sur ses performances. Les normes comportementales et la polarisation idéologique des gouvernements, des groupes d'intérêts et des citoyens peuvent empêcher certains pays de fournir des biens publics (Banque mondiale 2016b). L'éducation dans la région MENA a été freinée par ces normes comportementales et cette polarisation idéologique qui se matérialisent dans quatre séries de tensions (schéma ES.1) : (1) qualifications et compétences ; (2) discipline et esprit critique ; (3) contrôle et autonomie ; et (4) tradition et modernité. Ces quatre tensions - qui ont empêché l'éducation d'évoluer et d'offrir un apprentissage permettant aux élèves de préparer leur avenir - sont étroitement liées à l'histoire, à la culture et à l'économie politique de la région, mais elles se manifestent à des degrés divers selon les pays et déterminent dans une large mesure les relations sociales et politiques. Elles ont orienté et façonné les politiques éducatives dans les pays de la région MENA depuis l'indépendance, et elles sont au cœur des débats nationaux actuels autour des réformes éducatives.

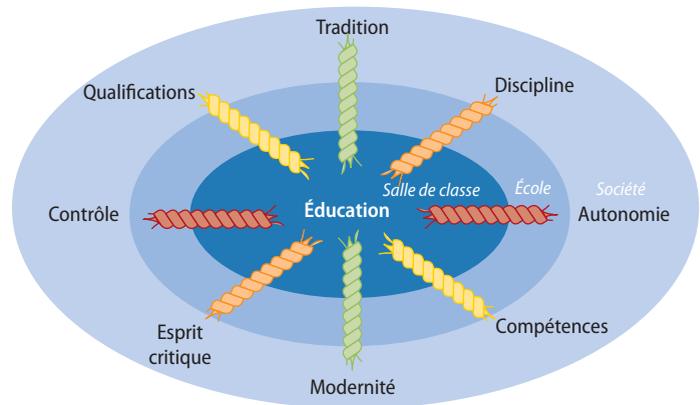
Ces tensions se manifestent à l'école et dans la salle de classe, à travers les programmes, la pédagogie et les normes qui définissent les interactions entre la direction de l'établissement, le corps enseignant, les parents et les élèves. Elles déterminent en définitive les résultats scolaires des jeunes de la région MENA et influent sur leur vie ainsi que sur les économies et les sociétés dans lesquelles ils vivent. À l'heure où le monde est de plus en plus connecté, ces tensions peuvent avoir des effets qui dépassent les frontières de la région. Si rien n'est fait pour y remédier, la région MENA ne pourra tirer pleinement profit de l'éducation, quel que soit l'investissement financier qu'elle y consacrera.

*Qualifications et compétences.* Une qualification - titre, diplôme ou certificat - est généralement associée à l'acquisition d'un ensemble précis de compétences. Sur le marché du travail, les qualifications sont un indicateur de productivité, selon le principe que la productivité est fonction du nombre d'années d'études. Traditionnellement, dans l'ensemble de la région MENA, quiconque possédait un niveau d'études suffisant avait accès à un emploi dans le secteur public. Dès lors, il devenait plus important d'obtenir un diplôme que d'acquérir des compétences. Partant, dans la région MENA, il y a peu –voire aucun – rapport entre les qualifications obtenues et les compétences acquises. Les pays sont donc pris dans une « logique du diplôme » : les familles poussent leurs enfants à obtenir des diplômes plus qu'à acquérir des compétences (Salehi-Isfahani 2012) et, en réponse à cette demande, le système éducatif délivre des diplômes.

*Discipline et esprit critique.* Dans les sociétés où les normes sociales sont fortes, la discipline permet d'en assurer le respect. Les notions de discipline et d'esprit critique sont étroitement liées à la pédagogie et aux programmes scolaires ainsi qu'aux interactions quotidiennes au sein de l'école et de la salle de classe entre les chefs d'établissement, le corps enseignant et les élèves. L'importance excessive accordée à la discipline conduit à privilégier la mémorisation et l'apprentissage passif. Dans l'ensemble de la région MENA, les programmes s'appuient dans une large mesure sur l'apprentissage par cœur et laissent peu de champ au développement de l'esprit critique. La discipline est certes importante, mais un excès de discipline risque de brider la capacité des élèves à apprendre, à penser, à creuser des idées ou à mettre en doute des concepts. L'esprit critique, en revanche, permet aux élèves de comprendre leur environnement, de contextualiser des concepts au moyen de questions et d'expériences et d'acquérir les compétences dont ils ont besoin pour apprendre tout au long de leur vie.

*Contrôle et autonomie.* L'opposition entre le contrôle et l'autonomie se traduit dans le débat actuel autour de la décentralisation des services éducatifs et de l'équilibre des

### SCHÉMA ES.1 Quatre tensions freinent l'éducation dans la région MENA



Source : Banque mondiale.

pouvoirs entre les ministères centraux, les bureaux régionaux et les établissements scolaires. Plusieurs pays de la région MENA se sont essayés à la décentralisation, à l'autonomie et à la responsabilité en matière d'éducation, avec plus ou moins de succès. Certains pays ont appliqué un modèle décentralisé, déléguant le pouvoir de décision aux collectivités locales et aux établissements scolaires, mais sans leur donner les moyens ou la capacité de mettre ce pouvoir en œuvre.

*Tradition et modernité.* Selon certains universitaires, le défi majeur que doit relever la région MENA est de parvenir à concilier les besoins de développement dans un monde moderne et les impératifs moraux d'une société religieuse. La modernité - ou les forces du changement - et la tradition entrent dès lors en conflit (Cook 2000), antagonisme qui peut entraîner une conflictualité dans les processus éducatifs (Massialas et Jarrar 1987). Dans la région MENA, la modernité est souvent associée aux modèles et schémas occidentaux et les opposants au changement utilisent cet argument pour empêcher les réformes. Or, la modernité est un processus de renouvellement des normes et il n'y a pas « une », mais « des » modernités. Il ne s'agit pas de remplacer la tradition par la modernité, mais plutôt de reconsidérer les pratiques et les normes traditionnelles qui minent le potentiel de l'éducation et de s'engager dans

une démarche de renouvellement qui prépare les élèves à s'adapter à un monde en mutation.

## Un nouveau cadre pour l'éducation

Pour révéler le potentiel de l'éducation, la région MENA doit s'attaquer à ces quatre tensions et mettre en place un système éducatif qui prépare tous les élèves à un avenir productif et réussi. Moderne et souple, ce système devrait également promouvoir une culture de l'excellence et un apprentissage créatif. Il devrait également tirer profit des technologies révolutionnaires et adopter des approches modernes de manière à offrir aux jeunes les compétences dont ils ont besoin pour décider de la trajectoire qu'ils souhaitent suivre dans la vie et pour s'adapter aux changements locaux, nationaux et mondiaux. Enfin, le système devrait reposer sur une vision nationale commune, en prise avec les objectifs généraux de développement du pays. Son succès reposera sur l'investissement de la société tout entière. Pour mettre en place un tel système, la région MENA doit adopter un nouveau cadre pour l'éducation — un cadre proposant un *renforcement* concerté de l'offre éducative, une *demande* accrue de compétences, et un nouveau *pacte* pour l'éducation. (schéma ES.2).<sup>2</sup>

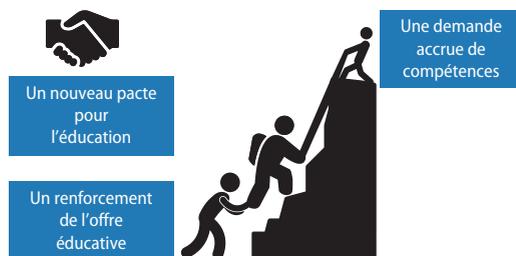
L'éducation ne réalise son potentiel que lorsqu'elle apporte les compétences et les connaissances qui composent le capital

humain. En réalité, ce sont les compétences acquises par l'apprentissage – et non les années de scolarité – qui déterminent la contribution de l'éducation à la croissance économique (Barro et Lee 2013 ; Hanushek et Woessmann 2008 ; Banque mondiale 2018e). La région MENA a relevé le défi de la scolarisation. Elle doit désormais relever celui de l'apprentissage. Le nombre réel d'années de scolarité a augmenté dans l'ensemble de la région MENA, certains pays atteignant une moyenne proche d'un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire. En revanche, lorsque l'on ramène le nombre réel d'années de scolarité à l'apprentissage, on observe que le nombre effectif d'années de scolarité est inférieur au nombre réel de 2,9 années en moyenne. En d'autres termes, la piètre qualité de l'éducation dans la région MENA se traduit par près de trois années d'enseignement perdues (Banque mondiale 2018e).

Pour *renforcer l'offre éducative*, les pays doivent concentrer leurs efforts sur sept domaines :

1. Garantir l'acquisition des compétences de base – de la petite enfance aux premières années de scolarité — nécessaires à l'apprentissage et à la réussite futurs.
2. Veiller à ce que les enseignants et les chefs d'établissement, qui sont les maillons les plus importants du processus d'apprentissage, soient qualifiés, dûment sélectionnés, utilisés à bon escient et encouragés à se perfectionner sur le plan professionnel.
3. Moderniser la pédagogie et les pratiques d'enseignement pour encourager la réflexion, la créativité et l'innovation.
4. Régler le problème de la langue d'instruction compte tenu du décalage entre l'arabe parlé et l'arabe standard moderne. La langue, la religion et l'identité nationale sont si étroitement liées qu'il est difficile de formuler une recommandation régionale. Ce phénomène est certes régional, mais il se manifeste de maintes façons selon les pays ; aussi est-il nécessaire d'adopter une approche spécifique pour chacun des pays concernés.

**SCHÉMA ES.2** Un nouveau cadre pour l'éducation dans la région MENA



Source : Banque mondiale.

5. Réaliser des évaluations de l'apprentissage permettant un suivi régulier des progrès des élèves dans leur apprentissage.
6. Donner à tous les enfants, quels que soient leur sexe, leur race, leurs origines ou leurs capacités, la possibilité d'apprendre — condition essentielle à l'amélioration des résultats scolaires au niveau national.
7. Exploiter la technologie aux fins d'améliorer l'offre éducative et de promouvoir l'apprentissage auprès des élèves et des éducateurs et préparer les élèves à évoluer dans un monde toujours plus numérique.

Pour tirer profit de l'éducation, la région MENA doit mettre en phase *l'offre éducative et la demande de compétences*. Sans une réorganisation du marché du travail vers une demande accrue de compétences, la contribution de l'éducation à l'économie ne sera pas pleinement effective. Bien qu'il puisse être bénéfique, un effort concerté en faveur de l'apprentissage ne suffit toutefois pas pour réaliser pleinement le potentiel de l'éducation. Cet effort nous rapprocherait de cet objectif, mais il s'agirait en quelque sorte d'une approche de « deuxième choix » qui laisserait la majeure partie du potentiel inexploité (Rodrik 2008). La meilleure approche consisterait à entreprendre des réformes multisystémiques qui assurent la correspondance entre l'offre éducative et la demande de compétences, notamment des réformes économiques visant à permettre une meilleure adéquation entre les compétences requises sur le marché du travail et celles transmises par l'éducation et recherchées par les parents et les élèves ainsi que des mesures destinées à corriger, notamment, les distorsions du secteur de l'éducation. Les employeurs accorderaient moins d'importance aux diplômes et s'attacheraient davantage aux compétences. Les parents et les élèves pourraient alors exiger du système éducatif qu'il apporte des compétences. Néanmoins, pour que la région MENA abandonne la logique du diplôme pour entrer dans celle de la compétence, il faut que les employeurs communiquent davantage sur les compétences qu'ils attendent et, par ailleurs, que les responsables politiques

assouplissent les mesures régissant l'emploi, qui dissuadent les employeurs de chercher des moyens ouverts et transparents de recruter des personnes qualifiées. Répondre à la demande de compétences suppose également de réformer la fonction publique de manière à pouvoir recruter, motiver et préparer les meilleurs enseignants et les affecter dans les établissements où ils seront le plus utiles.

Enfin, la demande de compétences devra s'appuyer sur des programmes capables de préparer les élèves à la vie économique et sociale, c'est-à-dire veillant à ce que les acquis des élèves soient en adéquation avec les compétences que l'on attend d'eux. Ces programmes devraient en fait servir de lien entre les diverses sphères de la société, le marché du travail et le système éducatif. Parallèlement, les programmes devraient refléter la transition d'une logique du diplôme à une logique de la compétence. Les systèmes sont en phase lorsque les programmes officiels tiennent compte des compétences recherchées par la société et le marché du travail. Inversement, lorsque les programmes officiels sont dépassés et déconnectés de la réalité, les acquis des élèves ne correspondent plus aux attentes de la société et des employeurs.

*L'importance du contexte.* Les réformes éducatives opérées dans les pays de la région MENA, axées sur une offre éducative renforcée et une demande accrue de compétences, donneront des résultats différents selon les contextes. Il existe une multiplicité de modèles pour transformer l'éducation. La Finlande et la Corée sont en tête du classement 2015 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), signe qu'elles offrent un apprentissage solide. Et pourtant les deux systèmes éducatifs à l'origine de cet apprentissage sont bien différents. Les pays de la région MENA doivent déployer des efforts de réforme qui reposent sur ce qui est réalisable dans le contexte éducatif, économique et social ; autrement dit, le succès des réformes de l'éducation dépendra de la prise en compte des contraintes existantes (Rodrik 2008), mais aussi de la manière dont ces réformes sont conçues, introduites, approuvées et mises en œuvre dans un pays donné. L'efficacité des

différentes solutions politiques dépendent de l'existence de conditions complémentaires et de ressources suffisantes.

Pour opérer une réforme en profondeur de l'éducation, il convient de s'attaquer aux normes sociales inefficaces qui lui font obstacle. Faire évoluer des normes n'est pas chose aisée, mais n'est pas pour autant impossible. Sensibiliser la société au coût et à l'inefficacité de certaines normes ou aux bénéfices que lui procureraient les réformes pourrait faire évoluer les mentalités, mais, pour cela, il faut s'appuyer sur des données tangibles, sans lien avec un discours idéologique ou politique, et s'attacher à des réformes authentiques et majeures et non à des changements mineurs de politique (Khemani 2017). La modification des lois peut également faire évoluer les normes, mais promulguer des lois ne suffit pas ; il faut qu'elles soient strictement appliquées et respectées. Une réaction comportementale à des mesures d'incitation à court terme peut conduire à faire évoluer les comportements et les normes sociales à plus long terme (Banque mondiale 2015d).

*Un pacte pour l'éducation.* Il n'appartient pas aux seuls éducateurs d'améliorer l'éducation ; toute la société doit être mobilisée : responsables politiques, entrepreneurs, chefs communautaires et religieux, mais aussi parents, enseignants, chefs d'établissement et élèves. L'éducation peut potentiellement jouer plusieurs rôles dans une économie et une société, mais les objectifs des différents acteurs sont parfois antagonistes. Les avis souvent contradictoires, les convictions profondes et les intérêts divergents sont de loin les aspects qui compliquent le plus la tâche. La divergence des objectifs des différentes parties prenantes représente un obstacle majeur.

Il est donc essentiel de proposer un nouveau pacte pour l'éducation qui concilie les intérêts d'un large éventail de parties prenantes – parmi lesquelles les enseignants, les chefs d'établissement, les inspecteurs, les responsables politiques, la collectivité, les employeurs et les élèves — et forme une alliance puissante. Il importe d'élaborer une

vision commune qui tienne compte des quatre tensions qui freinent l'éducation, du contexte local et des normes sociales à l'origine de ces tensions. Un leadership fort est nécessaire pour concilier les intérêts et mobiliser les soutiens autour d'objectifs nationaux communs auxquels l'éducation doit contribuer. Le nouveau pacte reposera également sur l'idée commune que l'éducation est l'affaire et la responsabilité de tous, autrement dit que l'obligation de rendre des comptes ne concerne pas le seul secteur de l'éducation. Enfin, il suppose que les investissements et les ressources soient conformes aux priorités de la vision. Les systèmes éducatifs très performants —comme ceux du Japon, de la Corée ou de Singapour —sont de parfaits exemples de pactes pour l'éducation qui fédèrent les différentes parties prenantes. Ces pays ont adopté une vision commune de l'éducation et entrepris, avec *constance* et *cohérence*, des réformes pour bâtir un capital humain vecteur de croissance économique (Wong 2017).

Par son histoire, sa culture et ses ressources, la région MENA a les moyens d'entrer de plain-pied dans un avenir reposant sur une société de la connaissance et une économie du savoir. La région nourrit d'immenses aspirations et ambitions. Il est possible de libérer le potentiel de l'éducation, mais, pour cela, il faut que toutes les parties prenantes s'engagent à en faire non seulement une priorité, mais aussi une urgence nationale.

## Notes

1. La Banque mondiale définit la région MENA comme comprenant les pays et économies suivants : Algérie, Bahreïn, Djibouti, République arabe d'Égypte, République islamique d'Iran, Iraq, Jordanie, Koweït, Liban, Libye, Malte, Maroc, Oman, Qatar, Arabie Saoudite, République arabe syrienne, Tunisie, Émirats arabes unis, Cisjordanie et Gaza et République du Yémen. Le présent rapport exclut Malte de l'analyse car ce pays présente peu d'éléments communs avec le reste de la région.
2. Traduit en anglais par «push for learning, pull for skills, and a new education pact».

# Abréviations

AAO	Apprentissage assisté par ordinateur
AMS	Arabe moderne standard
AREF	Académie régionale de l'éducation et de la formation
BFP	Budgétisation fondée sur la performance
DPE	Développement de la petite enfance
EGMA	<i>Early Grade Mathematics Assessment</i> (l'évaluation des compétences en mathématique dans les premières années primaires)
EGRA	<i>Early Grade Reading Assessment</i> (évaluation des compétences les plus élémentaires en lecture)
EPE	Éducation de la petite enfance
FLOT	Formation en ligne ouverte à tous
LdI	Langue d'instruction
MENA	Région Moyen-Orient et Afrique du Nord
MICS	Enquête en grappes à indicateurs multiples ( <i>Multiple Indicator Cluster Surveys</i> )
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PDI	Personne déplacée à l'intérieur de son propre pays
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIMSS	Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences ( <i>Trends in International Mathematics and Science Study</i> )
USAID	<i>United States Agency for International Development</i> (agence américaine pour le développement international)



# Aperçu général

ان رصيد أي امة متقدمة هو أبناؤها المتعلمون وان تقدم الشعوب والأمم انما يقاس بمستوى التعليم وانتشاره – شيخ زايد ال نهيان

« La richesse d’une nation développée réside dans ses enfants instruits, et le progrès des peuples et des nations se mesure par l’état et la portée de leur éducation. »

— Cheikh Zayed Al Nahyane

## Au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, l’éducation présente encore un vaste potentiel non exploité

Les jeunes de la région Moyen-Orient et Afrique du Nord (MENA)<sup>1</sup> disposent aujourd’hui de davantage de possibilités d’études que leurs parents et ont atteint des niveaux d’instruction plus élevés. La mobilité intergénérationnelle absolue de la région MENA est la plus forte du monde en ce qui concerne l’éducation (Narayan et coll., 2018). Ces niveaux d’instruction élevés ne se traduisent toutefois pas en de meilleures possibilités de revenu. La mobilité intergénérationnelle des revenus est faible dans la région

MENA. Le niveau d’études et la mobilité des revenus sont fortement corrélés dans la plupart des autres régions et dans les pays à hauts revenus du monde, mais pas dans la région MENA (Narayan et coll., 2018). Les familles et les individus investissent dans les études dans l’espoir de bénéficier de bonnes possibilités d’emploi, mais dans la région MENA, le rendement de l’éducation sur le marché du travail est parmi les plus faibles du monde pour les particuliers (Patrinos, 2016). Au-delà du marché du travail, au contraire de ce qui se passe dans d’autres régions, l’éducation dans la région MENA n’est que faiblement associée à des retombées sociales telles que l’engagement civique et la participation aux questions communautaires (Diwan, 2016).

La région MENA a également la plus faible part de capital humain dans l'ensemble de la richesse mondiale (Lange, Wodon et Carey, 2018). La contribution de l'éducation au capital humain, à la croissance économique et aux retombées sociales est bien documentée (Becker, 1962 ; Lochner et Moretti, 2004 ; Milligan, Moretti et Oreopoulos, 2004 ; Mincer, 1974 ; OCDE, 2014 ; Sala-i-Martin, Doppelhofer et Miller, 2004). L'éducation offre un vaste potentiel inexploité de contribution au capital humain, au bien-être et à la richesse de la région MENA (Lange, Wodon et Carey, 2018). Elle est, depuis des siècles, au cœur de l'histoire et des civilisations de la région. Au XX<sup>e</sup> siècle, l'éducation a été au centre des luttes des pays pour l'indépendance, de l'édification des États et économies modernes, et de la définition des identités nationales.

La région MENA a énormément investi dans l'éducation au cours des cinquante dernières années et a atteint une croissance impressionnante dans les taux de scolarisation et la parité des genres dans la quasi-totalité des niveaux d'études. Et pourtant, aucun des pays de la région, quelles que soient leur géographie, leur démographie, leur économie ou leur société, n'a été capable d'engranger tous les avantages personnels, sociaux et économiques de l'éducation. Au cours des mêmes cinquante années, la République de Corée a elle aussi investi dans son capital humain et réussi à transformer le pays en développement qu'elle était au début des années soixante en une des vingt premières économies du monde. La Corée a mis en place un système éducatif de très haut niveau, et ses étudiants se classent régulièrement aux premiers rangs des évaluations internationales. Les étudiants de la région MENA se situent, eux, régulièrement parmi les derniers à ces évaluations.

En 2017, 92 % des répondants de la région MENA, interrogés dans le cadre d'un sondage de la Banque mondiale sur Facebook demandant s'ils pensaient que l'éducation améliorerait leurs chances sur le marché de l'emploi de leur pays, ont répondu « Non » et, comme l'a noté l'un des répondants, « Non, mille fois non ». <sup>2</sup> « Ce qui est enseigné à l'école et à

l'université n'a aucun rapport avec la vie ou la réalité du travail – du temps perdu dans un système défaillant », a déclaré l'un des participants à l'enquête. « Dans notre pays, faire des études ne sert qu'à obtenir un diplôme, pour finalement se retrouver sur son canapé ou dans les cafés, sans travail et sans avenir pour tous les étudiants », a noté un autre répondant. Des milliers d'autres ont exprimé une insatisfaction analogue à l'égard de l'éducation dans leurs pays. La frustration exprimée dans le sondage Facebook n'est pas seulement un ressenti, mais en fait la réalité à laquelle sont, aujourd'hui, confrontés des millions de jeunes de la région MENA. Cela peut et doit changer.

Pourquoi la région MENA n'a-t-elle pas été capable d'exploiter pleinement son potentiel en éducation ? Comment la région, dont l'excellence éducative a pendant cinq siècles suscité l'innovation dans les sciences et le développement social et qui a été un catalyseur de la Renaissance européenne et de la révolution scientifique (Overbye, 2001), se retrouve-t-elle aujourd'hui en queue de peloton en ce qui concerne le rendement de l'éducation ? Et pourquoi la région n'a-t-elle pas réussi à faire mieux malgré les investissements importants réalisés au cours des cinq dernières décennies ? Et surtout, que peuvent faire les pays de la région MENA pour sortir de cette impasse et retrouver leur position de leaders en éducation et en innovation ? Comment peuvent-ils libérer le potentiel de leur capital humain pour créer des sociétés prospères et pacifiques ?

Les pays de la région MENA ont la possibilité de révéler le potentiel inexploité de l'éducation et de satisfaire les attentes et aspirations de leurs jeunes citoyens et des générations futures. Mais il leur faudra surmonter certains obstacles. Ce rapport identifie quatre séries de tensions qui freinent l'éducation dans la région MENA : 1) qualifications et compétences ; 2) discipline et esprit critique ; 3) contrôle et autonomie ; et 4) tradition et modernité. Ces tensions se retrouvent au sein des pays, des sociétés, des communautés et des ménages, et elles se manifestent et se renforcent dans les écoles et les salles de classe.

Tant qu'elles ne seront pas résolues, aucun investissement dans l'éducation ne récoltera les avantages attendus. Le présent rapport propose un nouveau cadre appelant à accroître la demande de compétences pour renforcer l'offre éducative au sein d'un nouveau pacte pour l'éducation. Malgré de dures pressions régionales géopolitiques et socio-économiques et d'éprouvantes tendances mondiales, la région MENA a les capacités et les moyens de mettre en place des systèmes éducatifs pour renforcer son capital humain.

### Beaucoup de choses ont changé dans la région MENA – et dans le monde – mais l'éducation n'y a pas évolué

Aujourd'hui, les 435 millions d'habitants de la région MENA traversent une période de graves difficultés. Les menaces permanentes pour la paix et la stabilité économique contribuent aux problèmes de nombreux secteurs. La croissance économique est restée constamment faible depuis le Printemps arabe (Banque mondiale, 2015a), le chômage des jeunes est en hausse, et la qualité des services publics s'est détériorée (Brixi, Lust et Woolcock, 2015 ; Banque mondiale, 2013a). Même dans les pays relativement stables, les résultats se sont aggravés pour les diplômés sur le marché du travail (El-Araby, 2013 ; Krafft, 2013 ; Rizk, 2016 ; Salehi-Isfahani, Tunali et Assaad, 2009 ; Tzannatos, Diwan et Ahad, 2016). Parmi les facteurs exacerbant ces problèmes figure la forte récession du marché mondial du pétrole, qui a intensifié la pression sur les pays producteurs (FMI, 2017) et rendu encore plus pressante la nécessité d'accélérer le développement du capital humain dans l'ensemble de la région MENA.

Bien que les pays de la région présentent d'importantes différences du point de vue de leur développement économique et des difficultés sociales et politiques auxquelles ils sont confrontés, ils partagent de nombreuses caractéristiques et difficultés.

Les pays arabes, qui constituent la majeure partie de la région, ont en commun une langue et de vastes pans de leur histoire et de leur culture. Beaucoup ont un passé éducatif similaire, notamment certaines des premières universités du monde et d'importantes contributions historiques au savoir et au développement humains (Abi-Mershed, 2010 ; Rugh, 2002). Plus récemment, en raison de la similitude de leurs trajectoires après l'indépendance, leurs méthodes pédagogiques et les problèmes de leurs marchés du travail se chevauchent largement. Dans toute la région, la qualité de l'enseignement et le rendement de l'apprentissage sont également confrontés à bon nombre de problèmes semblables.

Il y a une décennie, la Banque mondiale a abordé la crise de la qualité de l'éducation dans la région MENA dans le rapport *The Road Not Traveled : Education Reform in the Middle East and North Africa* (World Bank, 2008). Elle a observé que les pays de la région avaient mis en place un système éducatif principalement centré sur les intrants, tels que la construction d'écoles, mais qu'ils n'avaient pas fait grand-chose pour changer les incitations et le comportement des éducateurs. Le rapport proposait une nouvelle approche des systèmes éducatifs fondée, d'une part, sur l'amélioration des incitations et de la redevabilité publique, et d'autre part, sur la réalisation d'un équilibre entre l'offre de diplômés et la demande de main-d'œuvre sur le marché du travail. Les pays de la région MENA se sont, de fait, embarqués dans de nombreuses réformes de leurs secteurs éducatifs, mais avec peu ou pas de succès. Dans certains cas, les réformes ont été fragmentaires ou non coordonnées, ou bien n'ont pas réussi à résoudre les problèmes fondamentaux. Dans d'autres, elles n'ont pas été suffisamment financées ou communiquées aux parties concernées. Entretemps, les réformes éducatives n'ont, trop souvent, pas accordé suffisamment d'attention aux interactions entre le secteur éducatif et les autres secteurs, aux tendances socioéconomiques et politiques générales, aux normes comportementales, et aux intérêts des divers groupes.

Au cours des dix années écoulées depuis *The Road Not Traveled*, beaucoup de choses ont changé dans la région et dans le monde, mais les systèmes éducatifs de la région MENA sont restés figés, conçus pour répondre à la forte demande d'une large et croissante population en âge d'aller à l'école avec des mécanismes identiques à ceux des décennies précédentes. Au cours de cette décennie, les pays MENA ont dépensé en moyenne 4,5 % de leur revenu national sur l'éducation, et plus de 15 millions de garçons et filles supplémentaires se sont inscrits à l'école à tous les niveaux.<sup>3</sup> En même temps, le contexte politique de l'économie s'est considérablement modifié. Le Printemps arabe de 2011 a déclenché un mouvement de contestation populaire générale réclamant de meilleurs services de base et une égalité des chances. Ce mouvement a causé la chute d'anciennes dictatures en Égypte, en Libye et en Tunisie, la modification de constitutions en Jordanie et au Maroc, et bouleversé le statu quo dans presque tous les pays de la région. La République arabe syrienne et la République du Yémen sont toujours aux prises avec une guerre civile (voir encadré 1) qui a engendré l'une des pires crises liées aux réfugiés de tous les temps. Elle a infligé de grandes souffrances à des millions de réfugiés dans l'ensemble de la région et dans le monde, et imposé de graves contraintes aux communautés hôtes (Conférence de Bruxelles, 2019 ; HCR, 2019a).

Les dix dernières années ont également été marquées par des avancées technologiques remarquables. À l'époque du rapport *The Road Not Traveled*, l'iPhone avait un an, Twitter démarrait à peine, et Facebook n'avait qu'environ 145 millions d'utilisateurs (*Guardian*, 2014). En 2016, les pays MENA comptaient 107 abonnements à la téléphonie mobile pour 100 personnes,<sup>4</sup> et en 2017, ils enregistraient presque 100 millions d'utilisateurs actifs des médias sociaux (Radcliffe et Lam, 2018). Sur les 2,1 milliards d'utilisateurs actuels de Facebook, plus de 100 millions se trouvent dans la région MENA. Le réseau social WhatsApp, lancé en 2009,

compte 1,5 milliard d'utilisateurs dans le monde. Aujourd'hui, plus de deux tiers des jeunes Arabes utilisent Facebook et WhatsApp. De plus, YouTube, qui n'avait que trois ans en 2008, a aujourd'hui 1,5 milliard d'utilisateurs dans le monde, et l'Arabie saoudite est son plus gros marché en consommation par habitant. Les jeunes Saoudiens de 15 à 24 ans passent en moyenne 74 minutes par jour à regarder des vidéos en ligne (Radcliffe et Lam, 2018). En même temps, le monde et la région ont connu une forte augmentation des investissements dans les applications des technologies de l'information et de la communication visant à améliorer l'enseignement (EdTech), qui ont atteint le chiffre record de 9,5 milliards de dollars EU en 2017 (Shulman, 2018). La *Khan Academy*, qui a ouvert ses portes en 2008, utilise YouTube pour donner des cours à des millions d'élèves.

Entretemps, les avancées, l'automatisation et l'innovation technologiques influencent de plus en plus les nouveaux emplois et modifient la nature du travail. Même si beaucoup de postes de fabrication manuelle ont été automatisés, la technologie a le pouvoir de créer de nouveaux emplois et d'accroître la productivité (Banque mondiale, 2019). Le rôle de la technologie en tant que facteur façonnant la future demande de main-d'œuvre est indéniable, mais son rôle en tant que catalyseur de l'offre d'enseignement est une occasion à exploiter. Cela nécessitera d'investir dans le capital humain, l'enseignement et les nouveaux profils de compétences dans la région MENA.

Malgré les nombreuses transformations politiques, économiques et sociales intervenues dans la région MENA au cours de la dernière décennie, ses systèmes éducatifs sont en grande partie restés les mêmes. Si l'éducation est potentiellement capable de susciter d'importantes contributions économiques et sociales, sa capacité à apporter un changement ne dépend pas seulement de sa qualité, mais aussi des environnements économiques et sociaux complémentaires et de son aptitude à tirer intelligemment parti des technologies.

**ENCADRÉ 1****Le conflit fait payer un lourd tribut à l'éducation dans la région MENA**

Depuis des années, la région MENA a été ravagée par de violents conflits et des crises prolongées forçant des millions de gens à quitter leur foyer en quête de sûreté et de sécurité. Bien qu'elle n'héberge que 6 % de la population mondiale, la région accueille plus d'un tiers des réfugiés du monde et un quart des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (PDI) en raison d'un conflit.<sup>a</sup> Cette situation a mis à rude épreuve les systèmes éducatifs des pays hôtes. Par exemple, en 2018-2019, les écoles publiques du Liban ont absorbé près de 213 000 étudiants non libanais, dont la majorité a pu être accueillie en dédoublant les horaires d'enseignement dans 346 établissements scolaires publics du pays (ministère de l'Éducation et des Études supérieures, Liban, 2019). La Jordanie administre elle aussi 209 établissements scolaires à double horaire et dispense des services éducatifs non officiels gérés conjointement par des organisations internationales et le ministère de l'Éducation (Gouvernement de Jordanie, 2018). En plus des établissements scolaires, les pays hôtes sont confrontés à d'autres défis dans la fourniture de services éducatifs convenables aux PDI. Par exemple, ils manquent souvent d'informations

sur les systèmes éducatifs dans les pays d'origine des réfugiés. Les réfugiés ne disposent également pas toujours des documents nécessaires, ou les pays d'accueil ne sont pas toujours en mesure de vérifier l'authenticité de leurs documents (ESU, 2017).

Au niveau tertiaire, environ 5 % des Syriens de 18 à 24 ans réfugiés dans la région MENA sont inscrits dans l'enseignement supérieur (Commission européenne, 2018). Les études tertiaires ne constituant pas une priorité dans les programmes d'aide d'urgence, le financement reste un obstacle majeur (Commission européenne, 2017, Nakweya, 2017).

L'infrastructure et les services éducatifs des pays en conflit ont été fortement touchés. Par exemple, dans les 16 villes ayant subi des combats intenses durant la guerre d'Irak, seuls 38 % de l'infrastructure scolaire totale sont intacts et 18 % (190 établissements) ont été détruits (Banque mondiale, 2018b). Deux tiers des écoles de la République du Yémen ont besoin de réparations (Unicef, 2018). En Syrie, environ un tiers des bâtiments scolaires ont été endommagés, détruits, occupés par des parties au conflit, ou servent à héberger des PDI (Conférence de Bruxelles, 2017).

a. Voir IDMC (2019) ; HCR (2019a, 2019b) ; UNRWA (2019) ; Banque mondiale, base de données des indicateurs du développement dans le monde.

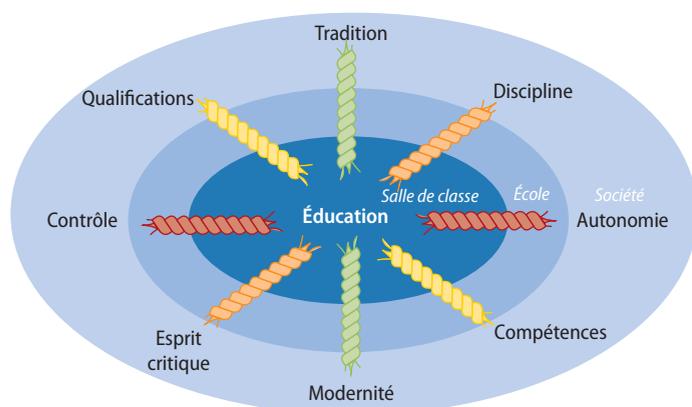
## Quatre tensions freinent l'éducation dans la région MENA

Le processus éducatif s'articule autour d'un ensemble complexe de facteurs et d'acteurs intervenant à plusieurs niveaux. Les facteurs extérieurs au système éducatif – politiques, économiques et sociaux – interagissent de manière formelle et informelle avec le système éducatif et façonnent ses performances. Les normes comportementales et la polarisation idéologique des pouvoirs publics, groupes d'intérêts et citoyens peuvent empêcher certains pays de fournir des biens publics (Banque mondiale, 2016b). Dans la région MENA, l'éducation a été freinée par ces interactions complexes, ces normes

comportementales et cette polarisation idéologique qui se matérialisent dans quatre séries de tensions : qualifications et compétences ; discipline et esprit critique ; contrôle et autonomie ; tradition et modernité (schéma 1).

Ces tensions sont étroitement liées à l'histoire, à la culture et à l'économie politique de la région, mais elles se manifestent à des degrés divers selon les pays et déterminent dans une large mesure les relations sociales et politiques. Elles ont orienté et façonné les politiques éducatives des pays de la région MENA depuis l'indépendance, et elles sont au cœur des débats nationaux actuels autour des réformes éducatives. Ces tensions ont entravé l'évolution des systèmes éducatifs

### SCHÉMA 1 Quatre tensions freinent l'éducation dans la région MENA



Source : Banque mondiale.

ainsi que leur capacité à fournir aux élèves des compétences les préparant à leur futur. Les écoles et les salles de classe sont les plateformes où s'exercent ces tensions à travers les programmes scolaires, la pédagogie et les normes définissant les interactions entre la direction de l'établissement, le corps enseignant, les parents et les élèves. Ces tensions déterminent en définitive les résultats scolaires des jeunes de la région MENA et affectent leurs vies ainsi que les économies et les sociétés dans lesquelles ils vivent. Dans un monde de plus en plus connecté, les effets de ces tensions peuvent s'étendre au-delà des frontières de la région. Si rien n'est fait pour y remédier, la région MENA ne pourra tirer pleinement profit de l'éducation, quel que soit l'investissement financier qu'elle y consacra.

Quatre caractéristiques de ces tensions méritent d'être mentionnées. Premièrement, elles ne s'excluent pas mutuellement et coexistent le long d'un continuum. Le défi pour les pays consiste à déterminer où sur le continuum ils veulent être et quel équilibre serait optimal pour obtenir les résultats souhaités. Deuxièmement, les quatre tensions se chevauchent dans certains domaines et peuvent se renforcer mutuellement. Par exemple, les notions de contrôle et d'autonomie peuvent aussi bien être associées à la

discipline et à l'esprit critique qu'à la tradition et à la modernité. Troisièmement, les tensions ne sont spécifiques ni à la région MENA ni à une époque donnée. Historiquement, les pays du monde entier ont lutté contre ces tensions lors de la définition de leurs objectifs et politiques. Quatrièmement, une même position ne peut s'appliquer à chacun des pays ou à la région dans son ensemble. Sur la base de ses objectifs de développement et de sa vision nationale, chaque pays doit décider où il souhaite situer son système éducatif au sein de ces tensions.

### Qualifications et compétences

La tension entre les qualifications et les compétences a été une source de débats durant presque cinquante ans. Depuis les années 1970, des économistes et sociologues ont argumenté à propos des liens entre l'éducation, les compétences et le marché du travail, utilisant de nombreuses théories et modèles tels que la théorie du capital humain de Becker (Becker, 1962), le credentialisme de Collins (Collins, 1979), et le modèle des signaux de Spence (Spence, 1973). Une qualification – titre, diplôme ou certificat – est généralement associée à l'acquisition d'un ensemble précis de compétences ou de connaissances. Sur le marché du travail, les qualifications sont un indicateur de productivité, en raison du principe voulant que la productivité soit fonction du nombre d'années d'études (Page, 2010). Les qualifications confèrent également un certain statut dans la société : un diplôme plus élevé est associé à un statut plus élevé et affecte des domaines tels que le mariage.

L'histoire de l'éducation en tant qu'instrument appelé à générer des bureaucrates pour le secteur public a façonné la structure actuelle du système éducatif et du marché du travail dans la région MENA. Traditionnellement, quiconque possédait un niveau d'études suffisant – diplôme ou certificat – avait accès à un emploi dans le secteur public.

Dès lors, il devenait plus important d'obtenir un diplôme que d'acquérir des compétences. Les pays de la région MENA sont ainsi devenus des sociétés dans lesquelles il y a peu ou pas de rapport entre les qualifications obtenues et les compétences acquises (Assaad, Krafft, et Salehi-Isfahani, 2018). Entretemps, les établissements d'enseignement n'ont pas été incités à veiller à ce que les qualifications impliquent que les diplômés disposent des compétences concernées.

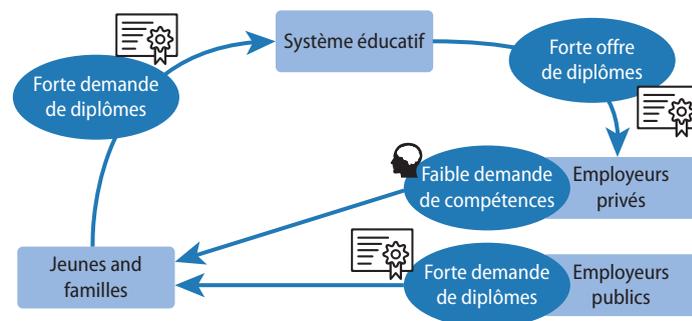
Même si la taille du secteur public en tant qu'employeur a diminué dans de nombreux pays de la région MENA, son héritage perdure sous la forme d'une « logique du diplôme » (Salehi-Isfahani, 2012). Dans celle-ci, les employeurs du secteur public émettent une forte demande de qualifications tandis que les signaux émis par le secteur privé en faveur des compétences sont faibles. En réponse aux signaux du marché, les étudiants et leurs familles se concentrent donc plus sur les qualifications (certificats ou diplômes) que sur les compétences que ces qualifications devraient idéalement représenter (voir schéma 2).

Dans les pays de la région MENA, cette « logique du diplôme » résulte en partie des déséquilibres du marché du travail, où l'imposant secteur public constitue l'employeur préféré (Barsoum, 2015 ; Banque mondiale, 2013a). Outre ses salaires plus élevés, l'emploi dans la fonction publique est recherché pour son plus grand prestige, ses plus généreux avantages, et son meilleur environnement de travail, en particulier pour les femmes (Barsoum, 2015). Les attentes à l'égard du secteur public sont également élevées parce que les possibilités d'emploi sont souvent traitées comme un droit et ainsi encore davantage dissociées de l'éducation. Plusieurs constitutions régionales comprennent le « droit au travail », engendrant ainsi la conviction très répandue que l'emploi doit être fourni par l'État et non par le secteur privé (Barsoum, 2015). Cette idée est un héritage des garanties d'emploi de l'État qui faisaient partie

du contrat social de la région (Assaad, 1997 et 2014). Les salaires élevés et le rôle disproportionné de l'État dans l'emploi au sein de la région MENA ont écarté le secteur privé (Behar et Mok, 2013 ; Nabli, 2007), et les stratégies des pouvoirs publics pour accroître l'emploi de qualité dans le secteur privé ont largement échoué, maintenant ainsi à un faible niveau les opportunités pour les nouveaux diplômés (Dahi 2012 ; Salehi-Isfahani 2012 ; Springborg 2011) et réduisant la demande de compétences.

La notion de réduction de l'emploi dans le secteur public, un aspect clé du nouveau contrat social arabe, a connu peu de succès dans la région (Devarajan et Ianchovichina, 2017). Depuis le Printemps arabe, les appels à un nouveau contrat social n'ont pas entraîné de changement significatif dans le rôle du secteur public. Au contraire, l'Égypte, la Jordanie et la Tunisie ont toutes augmenté les salaires de la fonction publique pour enrayer d'autres contestations (Capital Economics, 2017). Même si cette approche apaise le mécontentement social et soutient temporairement l'économie, elle renforce simplement l'idée que l'emploi dans le secteur public constitue l'unique voie vers des salaires élevés, une carrière professionnelle et un bon statut au sein de la société – maintenant ainsi la région dans une « logique du diplôme ».

**SCHÉMA 2** La région MENA est prise dans une « logique du diplôme »



Source : Adapté d'Assaad, Krafft et Salehi-Isfahani (2018).

## Discipline et esprit critique

Les termes *discipline* et *esprit critique* ont de multiples définitions et usages. Dans le présent contexte, la *discipline* est définie comme « la pratique consistant à former des personnes à obéir aux règles ou à un code de conduite » (*Oxford*) ou « la formation corrigeant, adaptant ou perfectionnant les facultés mentales ou la moralité » (*Merriam-Webster's*). L'*esprit critique* est défini comme « un examen de faits ou de principes » (*Merriam-Webster's*). Dans les sociétés où les normes sociales sont fortes, la discipline permet d'en assurer le respect. La discipline est certes importante pour le respect et la retenue, mais un excès de contrainte peut brider l'aptitude des élèves à apprendre, penser, creuser des idées ou mettre en doute des concepts. L'esprit critique, en revanche, permet aux élèves de comprendre leur environnement, de contextualiser des concepts au moyen de questions et d'expériences.

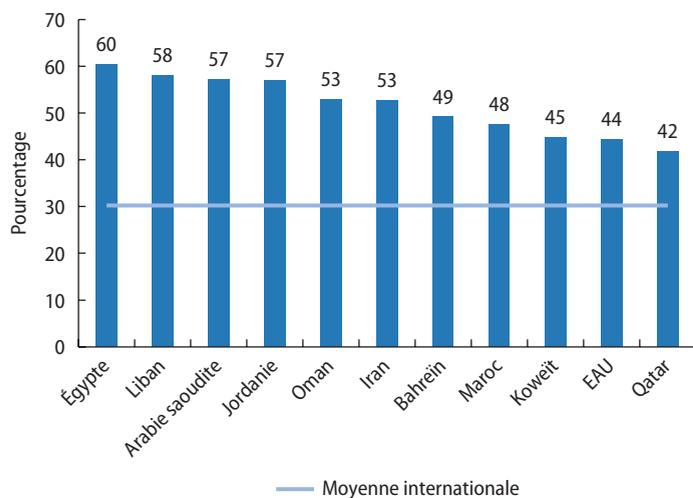
Un certain degré de discipline est important et nécessaire, mais la discipline

violente<sup>2</sup> affecte négativement le développement physique, psychologique et social des enfants et entrave leur apprentissage et leurs performances scolaires, réduisant ainsi le développement du capital humain (El-Kogali et Krafft, 2015 ; UNICEF, 2010). La discipline violente appliquée aux enfants est courante dans la région MENA. Dans une étude portant sur 50 pays, l'UNICEF (2013) a révélé que la région MENA détient le plus fort pourcentage d'enfants de 2 à 14 ans subissant une discipline violente, ces chiffres atteignant 79 à 95 % en République du Yémen, en Cisjordanie et à Gaza, en Tunisie, en Irak, en Algérie, en Syrie (avant le conflit), au Maroc et en Égypte (El-Kogali et Krafft, 2015).

Les notions de discipline et d'esprit critique sont étroitement liées à la pédagogie et aux programmes scolaires, ainsi qu'aux interactions quotidiennes des élèves avec le corps enseignant. L'importance excessive accordée à la discipline conduit à privilégier la mémorisation et l'apprentissage passif. Dans l'ensemble de la région MENA, les programmes s'appuient dans une large mesure sur l'apprentissage par cœur et laissent peu d'espace au développement de l'esprit critique. D'après les enseignants, dans de nombreux pays de la région MENA, la part des élèves de quatrième année obligée d'apprendre par cœur les règles, procédures et faits en mathématiques et en sciences pour toutes ou presque toutes les leçons atteint presque le double de la moyenne internationale (voir schéma 3). Cette part dépasse 60 % au Maroc, à Oman, au Liban, en Jordanie et au Koweït, un pourcentage nettement supérieur à celui de nombreux pays hautement performants. Par exemple, seuls 10 % des élèves de quatrième année doivent apprendre par cœur pendant la plupart des leçons de mathématiques au Canada et en Nouvelle-Zélande, 11 % en Suède et aux États-Unis, et 14 % en Irlande et à Singapour. En raison de cet apprentissage « par cœur » des règles, procédures, faits et principes, les élèves sont incapables de faire preuve d'une

### SCHÉMA 3 Les élèves de la région MENA sont plus susceptibles de devoir mémoriser

Pourcentage des élèves de quatrième année obligés de mémoriser des faits et principes pour toutes ou presque toutes les leçons, 2015



Source : Martin et coll., 2016.

compréhension de base de leurs applications à la vie quotidienne. Dans les Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS – *Trends in International Mathematics and Science Study*) de 2015, moins de la moitié des élèves de quatrième année étaient capables de déchiffrer un graphique élémentaire, et en Égypte et en Arabie saoudite, seuls quelque 55 % des élèves de quatrième étaient en mesure d'interpréter un pictogramme simple (Mullis et coll., 2016).

L'accent excessif placé sur la mémorisation de faits, principes, règles et procédures n'exclut pas le fait que certaines connaissances doivent être retenues. Il s'agit plutôt du degré d'intensité de cet accent et de l'expérience générale de l'élève en classe. La science cognitive fournit des informations permettant de nuancer la compréhension de l'équilibre entre l'apprentissage par cœur et les processus de plus haut niveau tels que l'apprentissage par la découverte. La capacité à résoudre des problèmes et à porter un regard critique sur une nouvelle matière dépend des connaissances de base conservées en mémoire (Kirschner, Sweller et Clark, 2006). Une pratique répétée de la réflexion est essentielle pour l'acquisition de connaissances et compétences flexibles. En outre, les élèves ont besoin d'être encadrés par les enseignants pour développer les connaissances et compétences nécessaires à un travail cognitif indépendant et complexe. Il existe donc idéalement un équilibre entre l'apprentissage par cœur et la résolution de problèmes de haut niveau et, selon la tâche et le niveau, toute la question est de trouver l'équilibre approprié.

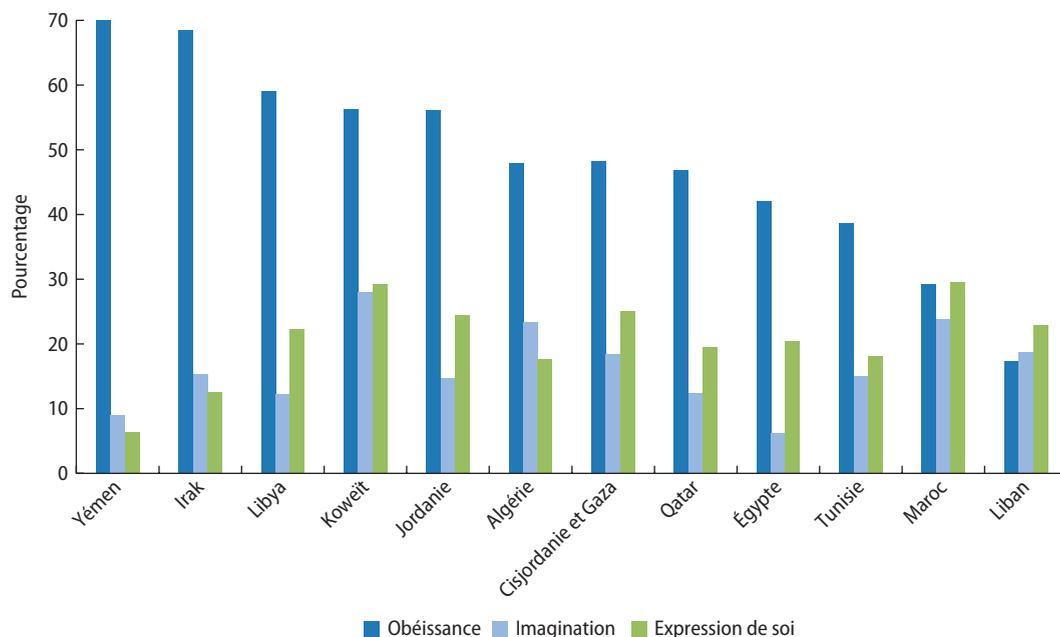
La tension entre la discipline et l'esprit critique existe également dans l'enseignement supérieur, où elle peut entraver l'offre de recherche multidisciplinaire, axée sur les solutions et à impact élevé (Banque mondiale, 2017a). Les programmes d'enseignement supérieur efficaces privilégient la formation pratique plutôt que la connaissance théorique. Les preuves de plus en plus solides fournies par les sciences

cognitives et de l'apprentissage indiquent que les approches interactives facilitent une expérience efficace de l'apprentissage. (Barkley, Cross et Major, 2005 ; Prince, 2004). Cette combinaison permet aux futurs diplômés d'élargir leurs perspectives et de s'équiper des compétences nécessaires pour accéder au marché du travail. Malgré cela, dans la région MENA, les programmes d'enseignement postsecondaire sont plus axés sur la théorie que la pratique ; ils ont tendance à appliquer des programmes scolaires désuets, centrés sur la théorie et le « par cœur », plutôt que sur les connaissances pratiques et le raisonnement analytique (El Hassan, 2013).

La tension entre la discipline et l'esprit critique concerne également les relations entre le corps enseignant et la direction des établissements et celles entre les parents et leurs enfants. Dans de nombreux pays de la région MENA, l'obéissance est perçue comme une qualité particulièrement importante que les enfants doivent acquérir à la maison. Des qualités plus liées à l'esprit critique, telles que l'imagination et l'expression de soi, sont moins encouragées (voir schéma 4). En outre, la tension entre la discipline et l'esprit critique se retrouve également dans les sociétés où il existe des normes sociales fortes en matière de classe sociale, genre ou hiérarchie. Par exemple, une récente enquête complète auprès des ménages, réalisées sur des hommes et femmes de 18 à 59 ans a révélé qu'en Égypte, 90 % des hommes et 58 % des femmes étaient d'accord avec la déclaration « au sein de son foyer, un homme doit avoir le dernier mot dans les décisions » (ONU Femmes et Promundo, 2017). Les résultats étaient similaires en Cisjordanie et à Gaza (80 % des hommes et 48 % des femmes) et au Maroc (71 % des hommes et 47 % des femmes). Ces normes sociales peuvent affecter négativement l'attitude des femmes et jeunes filles à l'égard de l'esprit critique et du droit de poser des questions tant à la maison que dans d'autres contextes tels que l'école, l'université ou le lieu du travail.

**SCHÉMA 4 L'obéissance joue un rôle central dans l'éducation des enfants de la région MENA**

Pourcentage des répondants à l'enquête ayant mentionné l'obéissance, l'imagination ou l'expression de soi comme des qualités particulièrement importantes que les enfants doivent être encouragés à acquérir à la maison



Source : Enquête *World Values*, Vague 6 (2010-2014), Inglehart et coll. (2014).

Note : Ces résultats sont tirés de la question suivante : « Voici une liste de qualités que les enfants peuvent être encouragés à acquérir à la maison. La ou lesquelles considérez-vous comme particulièrement importantes ? Veuillez choisir au maximum 5 réponses ». Les réponses potentielles comprennent : l'indépendance, le travail acharné, le sens des responsabilités, l'imagination, la tolérance et le respect d'autrui, l'économie ou épargne, la détermination ou persévérance, la foi religieuse, le désintéressement, et l'expression de soi.

### Contrôle et autonomie

La tension entre contrôle et autonomie est généralement associée au débat sur la décentralisation des services et l'équilibre des pouvoirs entre les ministères centraux, les administrations régionales et les établissements scolaires. En général, la décentralisation a pour objectif d'améliorer la gouvernance en favorisant l'autonomie, la redevabilité et la réactivité aux conditions et aux besoins locaux. Ces éléments peuvent à leur tour améliorer l'apprentissage des élèves. Au cours des dernières décennies, plusieurs pays de la région MENA ont expérimenté certains aspects de la décentralisation, de la déconcentration et du transfert de pouvoir du niveau central vers les niveaux régional et scolaire, mais leurs systèmes éducatifs sont restés très centralisés. Ces tentatives de décentralisation ont connu divers

degrés de réussite. Dans certains cas, le pouvoir décisionnel était accordé, mais pas soutenu par les ressources nécessaires pour mettre en œuvre les décisions. Par exemple, en 2002-2007, la décentralisation en Égypte n'a pas été appuyée par des ressources financières suffisantes (Ginsburg et coll., 2010). Dans les années 2000, la décentralisation semble avoir été suffisamment financée en Arabie saoudite, mais les tâches et devoirs transférés au niveau local étaient plus administratifs qu'axés sur le développement des établissements scolaires locaux (Almannie, 2015). Dans d'autres cas, des politiques ont déployé un modèle décentralisé sans mettre en place la capacité d'assumer les fonctions décentralisées au niveau régional ou scolaire. Par exemple, les académies régionales d'éducation et de formation (AREF) du Maroc se sont vu accorder une autonomie ne

leur permettant que de gérer certaines décisions logistiques et financières sur la base de directives fournies par les autorités centrales (Banque mondiale, 2015c).

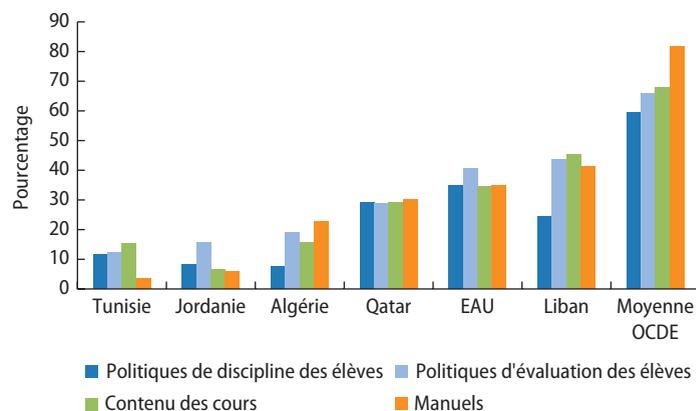
Aucune formule magique ne permet d'atteindre l'équilibre entre le contrôle centralisé et l'autonomie dans l'enseignement. Il doit être déterminé au sein du contexte du pays en tenant compte de la taille, de la géographie et de la répartition de la population de celui-ci. L'important est de trouver un équilibre dans la définition des rôles et responsabilités des acteurs institutionnels (par exemple, le pouvoir central, les autorités locales et les communautés) et de définir le lieu de contrôle des processus éducatifs et les mécanismes utilisés pour piloter le système (Banque mondiale, 2005). En d'autres termes, l'équilibre entre le contrôle central et l'autonomie doit refléter les rôles et responsabilités dévolus à la gouvernance centrale par rapport à la gouvernance locale, ainsi que le pouvoir et la redevabilité politiques par rapport au pouvoir et à la redevabilité professionnels.

Une autonomie limitée de l'établissement scolaire et du corps enseignant peut empêcher les directeurs d'établissement et les enseignants de se montrer proactifs dans le processus d'apprentissage, et d'assumer la responsabilité des acquis des élèves, s'ils ne se considèrent que comme des exécutants d'une approche centralisée (Akkary, 2014). Dans la région MENA, les enseignants ont nettement moins de responsabilités décisionnelles que ceux des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (voir schéma 5). Des études menées en République islamique d'Iran, en Jordanie et au Koweït ont montré que les autorités centrales y contrôlaient strictement le contenu des programmes scolaires et les pratiques pédagogiques, laissant peu d'autonomie aux enseignants (Afshar et Doosti, 2016 ; Al-Yaseen et Al-Musaileem, 2015 ; Banque mondiale, 2015d ; Namaghi, 2009).

Une autonomie limitée des enseignants nuit à la satisfaction au travail et à l'acquisition des compétences des élèves, notamment parce qu'elle empêche les enseignants de s'adapter au niveau réel de leurs élèves, un aspect

### SCHÉMA 5 Les enseignants de la région MENA ont moins d'autonomie que ceux des pays de l'OCDE

Pourcentage des élèves de 15 ans fréquentant des établissements scolaires dans lesquelles les enseignants sont largement responsables des décisions pédagogiques (PISA, 2015)



Source : OCDE, 2016a.

Note : OCDE = Organisation de coopération et de développement économiques ; PISA = Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

essentiel d'un enseignement efficace (Evans et Popova, 2015). Une autonomie limitée aux niveaux régional, provincial et scolaire en matière d'embauche et d'affectation des enseignants limite également les possibilités de faire correspondre les caractéristiques des enseignants avec les besoins d'enseignement.

Une plus forte autonomie dans les établissements d'enseignement supérieur a tendance à produire de meilleurs résultats (Aghion et coll., 2009 ; Banque mondiale, 2011). Malgré cela, la plupart des universités de la région MENA n'ont qu'une autonomie très limitée sur les questions académiques, de recrutement et financières. En 2012, la Banque mondiale a comparé les pratiques de gouvernance de 100 universités en Algérie, en Égypte, en Irak, au Liban, au Maroc, en Tunisie, et en Cisjordanie et à Gaza (Banque mondiale, 2013c). L'autonomie des établissements était très faible dans les universités publiques, les décisions relatives à des sujets tels que le programme scolaire, le recrutement du corps professoral et la collecte de fonds étant prises par les autorités locales ou centrales. Les universités privées, en revanche, jouissaient d'une nettement plus grande autonomie dans les sept économies de la région MENA considérées (Banque mondiale, 2013c). Lors d'une

enquête de suivi menée en 2016, le degré d'autonomie ne semblait pas avoir beaucoup changé pour les universités tant publiques que privées (Banque mondiale, 2017b).<sup>6</sup> Il est intéressant de constater qu'une comparaison entre les notes autoattribuées et les notes réelles de l'enquête révèle que les institutions publiques perçoivent leur autonomie comme supérieure à celle déterminée par l'évaluation externe, tandis que les universités privées se font une idée plus exacte de leur propre degré d'autonomie (Banque mondiale, 2017b).

Une plus grande autonomie à un niveau décentralisé requiert des capacités, des ressources et des mécanismes de redevabilité. Lorsque l'autonomie et la redevabilité sont bien combinées, elles s'accompagnent généralement de meilleures performances des élèves (OCDE, 2011a). Les établissements scolaires dotés de plus d'autonomie en matière de contenu des cours, d'évaluation des élèves et d'allocation des ressources ont tendance à avoir de meilleurs résultats que ceux qui en ont moins. En fin de compte, les systèmes scolaires de la région MENA doivent trouver un équilibre entre le contrôle et l'autonomie, soutenant au mieux l'apprentissage et fournissant aux établissements scolaires les ressources et la flexibilité nécessaires pour fixer et atteindre des objectifs ambitieux en matière d'acquis scolaires.

### Tradition et modernité

Selon certains spécialistes, le plus grand défi auquel sont confrontés les pays de la région MENA est de mettre en adéquation les besoins de développement du monde moderne et les impératifs moraux d'une société religieuse, donnant lieu à une tension entre modernité et tradition (Cook, 2000). L'accent mis sur la tradition plutôt que sur la modernité, ou la puissance du changement, peut entraîner des conflits au sein des processus éducatifs (Massialas et Jarrar, 1987). Cette tension se retrouve dans la définition et le but de l'éducation. *Taalim* (« éducation » en arabe) contient la racine *ilm* (« connaissance ») dont le pluriel est *ouloum*, qui signifie également science ou sciences. *Taalim*

englobe à la fois l'apprentissage et l'enseignement (l'acquisition et le don de connaissance ou de science). En arabe, « éducation » se dit également *tarbiya*, qui désigne l'éducation dans le sens de faire grandir ou d'élever. Il contient la racine *rabba* qui signifie élever ou éduquer. *Taalim* et *tarbiya* ont un sens proche des mots latins *educere* (diriger et former) et *educare* (élever et éduquer) (Bass et Good, 2004 ; Cook, 1999).

Au cœur du débat sur la tradition et la modernité se trouve le degré auquel l'éducation doit être centrée sur l'acquisition de connaissance ou de science (*taalim*) par rapport à l'acquisition de valeurs (*tarbiya*). Cette question est illustrée par l'évolution des noms donnés aux ministères de l'Éducation dans les pays de la région MENA. Ils sont passés de « ministères de *Tarbiya* » à « ministères de *Taalim* », certains pays utilisant les deux termes dans la même dénomination.<sup>7</sup> Lorsque les ministères de l'Éducation ont été créés au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, après l'indépendance dans la plupart des pays de la région MENA, ils s'appelaient « ministères de *Maarif* » – le pluriel de *maarifa* (connaissance). L'Égypte, par exemple, a commencé avec le « ministère de *Maarif* », avant de le renommer « ministère de *Taalim* ». Actuellement, il s'appelle « ministère de *Tarbiya* et de *Taalim* ». Ce changement a été une décision délibérée prise durant le mandat du président Jamal Abdel Nasser, qui considérait l'éducation comme le processus requis pour former une personne dans son intégralité et pour façonner l'identité égyptienne (Ahramonline, 2015).

Les valeurs et principes véhiculés par l'éducation dans la région MENA sont modelés par des discours nationaux généralement dominés par les élites et des groupes puissants. Les salles de classe et les programmes deviennent les arènes où se joue la lutte entre modernité et tradition. Les pays de la région MENA ne sont pas les seuls à connaître cette tension entre tradition et modernité au moment de définir l'objectif de l'éducation. Tout au long de l'histoire, les pays du monde entier ont eu des difficultés à se moderniser tout en maintenant leurs normes culturelles, leurs valeurs et leurs traditions, avec

l'éducation en tant que vecteur. Lorsque le gouvernement Meiji (1868-1912) a mis en œuvre des réformes fondées sur les modèles éducatifs occidentaux, les Japonais ont eu peur de perdre leur identité et leurs valeurs. Ces craintes ont conduit à la publication du « Rescrit impérial sur l'éducation » de 1890, mettant l'accent sur les valeurs japonaises et les principes confucéens. Depuis lors, la politique éducative japonaise a préservé un équilibre entre le maintien des valeurs japonaises traditionnelles et l'intégration de certains aspects des meilleurs systèmes éducatifs du monde (OCDE, 2010). Ernst Friedrich Schumacher, un économiste britannique des années 1970, soutenait que le but de l'éducation est de transmettre les valeurs « grâce auxquelles nous appréhendons, interprétons et vivons le monde » et que la science « ne peut produire des idées guidant nos vies [...] et ne s'applique en aucun cas à la façon de mener notre existence ou à notre interprétation du monde » (Schumacher, 1973). Selon lui, l'éducation n'a aucune valeur si elle ne transmet pas des convictions fondamentales. En d'autres termes, le but de l'éducation se rapproche essentiellement du concept de *tarbiya* et non de *taalim*.

Les valeurs traditionnelles et les convictions fondamentales des pays de la région MENA sont ancrées dans l'islam, qui constitue le fondement de l'identité nationale.<sup>8</sup> Ces valeurs et convictions sont au cœur de l'éducation. La part du temps d'instruction consacrée à l'éducation religieuse dans la plupart des pays de la région MENA est nettement supérieure à celle dédiée en moyenne à la religion, l'éthique et la morale dans les pays de l'OCDE (voir schéma 6). Par exemple, sur la base des dernières informations comparables disponibles, en Arabie saoudite, en Bahreïn, dans les Émirats arabes unis, en Irak, au Koweït, au Maroc et en République du Yémen, les élèves de première année consacrent plus du double de la moyenne de l'OCDE (5%) à l'éducation religieuse. L'éducation religieuse reflète également les pratiques traditionnelles d'apprentissage centrées sur la mémorisation. Les fondements de l'apprentissage « par cœur » dans la

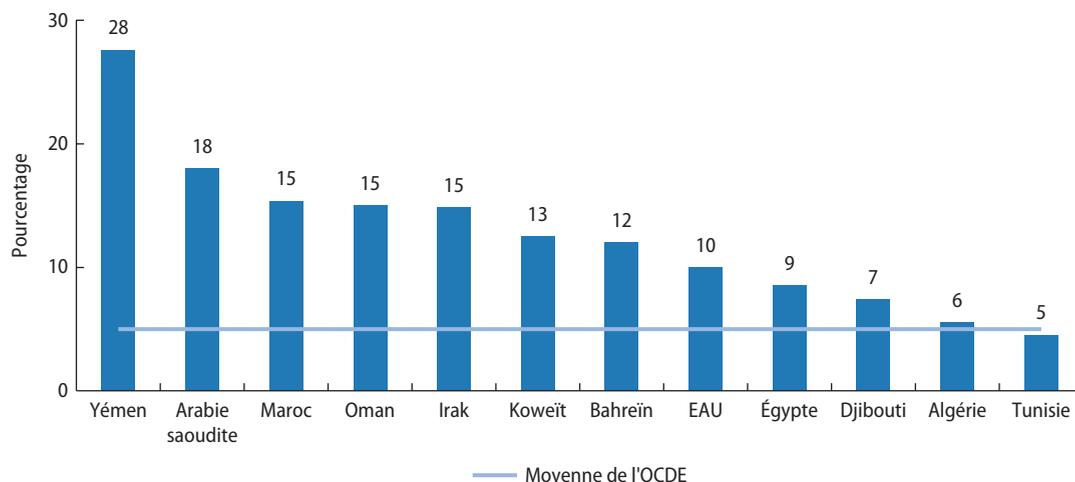
région MENA sont liés à la tradition orale des Arabes d'avant l'islam, qui a été utilisée pour conserver et diffuser les préceptes de l'islam.

Bien qu'il revienne aux pays de déterminer quelles valeurs ils souhaitent transmettre à leurs citoyens, il est important de reconnaître les compromis nécessaires au niveau du temps alloué aux différentes matières ; plus de temps accordé à l'éducation religieuse implique moins de temps pour d'autres disciplines telles que les mathématiques et la science. Il est également important de reconnaître l'impact sur l'apprentissage des modes d'enseignement traditionnels. Dans de nombreux pays de la région MENA, les propositions de réforme du système éducatif se sont heurtées à une opposition, car elles étaient perçues comme une tentative pour modifier l'identité nationale. En Jordanie, par exemple, l'introduction de réformes du programme scolaire a suscité une levée de boucliers, principalement de la part des groupes religieux conservateurs qui l'ont qualifiée de tentative pour saper les valeurs et l'identité islamiques du royaume (Kirdar, 2017). De même, au Koweït, divers groupes ont protesté contre les réformes en cours du programme scolaire, l'accusant d'imposer des concepts importés.

La modernité n'implique pas d'importer un modèle spécifique. Dans de nombreux pays de la région MENA, la modernité est associée aux approches et modèles occidentaux, un argument utilisé à la fois par les partisans et les opposants au changement. La modernisation est un processus à travers lequel les normes sociales évoluent et sont renouvelées ; et la modernité peut prendre des formes multiples. Il ne s'agit aucunement de remplacer la tradition par une forme de modernité, mais plutôt de revoir les pratiques et normes traditionnelles qui entravent le potentiel de l'enseignement, et d'entamer un processus de renouvellement. À mesure que le monde évolue, la modernité est inéluctable. Les pays de la région MENA doivent préparer leurs élèves en les équipant des connaissances, compétences et valeurs nécessaires pour participer à un monde en pleine mutation, s'y adapter et y réussir.

### SCHÉMA 6 Un temps considérable est consacré à l'éducation religieuse dans la région MENA

Pourcentage du temps d'enseignement consacré à l'éducation religieuse en première année primaire



Sources : OCDE (2017a) : moyenne de l'OCDE (concerne toutes les années primaires) ; UNESCO Données mondiales de l'éducation: Septième édition 2010-11; Algérie (2004) ; Bahreïn (2004) ; Djibouti (2008) ; Irak (2011) ; Koweït (2004) ; Oman (2004) ; République du Yémen (2004) ; Tunisie (2008). Calculs de la Banque mondiale basés sur des sources en ligne pour l'Égypte (2014), le Maroc (2016), les Émirats arabes unis (2016) et l'Arabie saoudite (2017). Note : OCDE = Organisation de coopération et de développement économiques.

### Un nouveau cadre est nécessaire pour réaliser le potentiel de l'éducation dans la région MENA

Pour réaliser le potentiel de l'enseignement, les pays de la région MENA doivent s'attaquer aux quatre tensions et mettre en place un système éducatif préparant tous les élèves à un avenir productif et couronné de succès. Un tel système doit être moderne et souple, et entretenir une culture de l'excellence et de la créativité dans l'apprentissage. Il doit également tirer profit des technologies perturbatrices et adopter des approches modernes afin d'offrir aux jeunes les compétences dont ils ont besoin pour définir leur trajectoire de vie et pour s'adapter aux changements locaux, nationaux et mondiaux. Enfin, il doit être fondé sur une vision nationale commune, et être lié aux objectifs de développement généraux du pays. La société tout entière doit prendre sa part de responsabilité dans son succès. Pour mettre en place un tel système, les pays de la région MENA doivent adopter un nouveau cadre pour l'éducation – comprenant un *renforcement* concerté de l'offre éducative, une *demande* accrue de compétences, et un

nouveau *pacte* pour l'éducation (voir schéma 7). Le reste de ce rapport décrit les actions à prendre pour mettre en œuvre ce cadre.

En lien avec cet effort, le *Rapport 2018 de la Banque mondiale sur le développement dans le monde* met en évidence la crise mondiale de l'apprentissage (Banque mondiale, 2018e). Il met en lumière l'ampleur de la crise et propose une voie à suivre cadrant bien avec les notions de renforcement de l'offre, d'accroissement de la demande et de pacte décrites ici. Il souligne une nouvelle fois à quel point il

### SCHÉMA 7 Les notions de « renforcement de l'offre, d'accroissement de la demande et de pacte » offrent un nouveau cadre à l'éducation dans la région MENA



Source : Banque mondiale

**ENCADRÉ 2****Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre à réaliser les promesses de l'éducation**

Le faible niveau d'apprentissage n'a rien d'une fatalité dans les pays à revenu faible et intermédiaire. Quand l'amélioration de l'apprentissage est une priorité, de grands progrès deviennent possibles, comme en témoignent des réussites telles que celle de la République de Corée. Pour s'améliorer, un pays doit 1) évaluer l'apprentissage, pour en faire un objectif sérieux ; 2) agir sur la base de faits, pour que les établissements scolaires soient utiles à tous les apprenants ; et 3) mettre d'accord les acteurs,

pour que l'ensemble du système fonctionne en faveur de l'apprentissage. Ensemble, ces trois actions politiques peuvent donner lieu à un système cohérent, où chaque élément contribue à l'apprentissage des élèves. Le résultat de ces efforts est une éducation qui contribue à la croissance et au développement. Des pays s'y sont déjà attelés en scolarisant de nombreux enfants et jeunes. Le moment est venu de concrétiser les promesses de l'éducation en accélérant l'apprentissage pour tous.

Source : Banque mondiale (2018e).

est important que toutes les parties prenantes collaborent pour promouvoir un accent sur l'apprentissage et les compétences (voir encadré 2).

**Renforcer l'offre éducative****Se concentrer sur l'apprentissage, pas seulement sur la scolarisation**

Le potentiel de l'éducation ne se réalise que lorsque celle-ci confère les compétences et les connaissances qui constituent le capital humain. Ce sont, en fait, les compétences acquises par l'apprentissage – et non les années d'études – qui déterminent la contribution de l'éducation à la croissance économique (schéma 8) (Barro et Lee, 2013 ; Hanushek et Woessmann, 2008 ; Banque mondiale, 2018e).

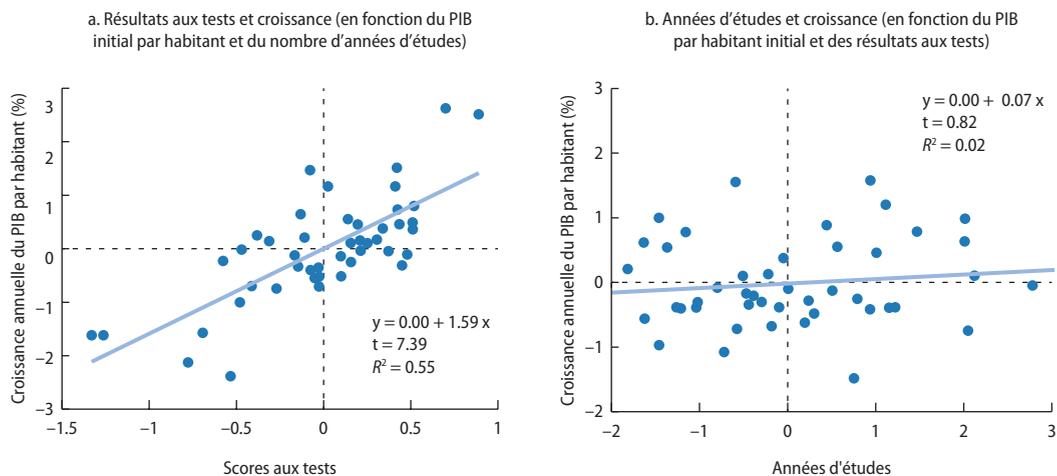
La région MENA a relevé le défi de la scolarisation, elle doit maintenant en faire autant pour celui de l'apprentissage. Le nombre d'années d'études réelles a augmenté dans l'ensemble de la région MENA, certains pays atteignant une moyenne proche d'un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire. Toutefois, dans la région MENA, lorsque le nombre d'années d'études réelles est ajusté à l'apprentissage,

le nombre d'années d'études effectives est en moyenne inférieur de 2,9 au nombre d'années d'études réelles. En d'autres termes, la piètre qualité de l'éducation dans la région MENA correspond à peu près à trois années d'études perdues (Banque mondiale, 2018e). Par exemple, en 2010, les jeunes adultes jordaniens affichaient en moyenne 11 années d'études, tout comme ceux de la Nouvelle-Zélande et du Kazakhstan (schéma 9). Après ajustement à l'apprentissage, la Jordanie perdait deux à trois années d'études par rapport à la Nouvelle-Zélande et au Kazakhstan.

La crise de l'apprentissage dans la région MENA se manifeste à travers toutes les années primaires et secondaires et dans différentes matières. Aucun pays de la région MENA n'est proche du niveau médian international du pourcentage d'élèves atteignant les faibles niveaux de référence internationaux des récentes Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS – *Trends in International Mathematics and Science Study*) et du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) (voir tableau 1). Seuls 42 % des élèves égyptiens de huitième année avaient une compréhension de base des sciences. Au Maroc, seuls

**SCHÉMA 8 Ce qui compte pour la croissance, ce sont les compétences**

Croissance moyenne annuelle du PIB par habitant entre 1970 et 2015, en fonction des résultats aux tests, du nombre d'années d'études effectuées, et du PIB par habitant initial



Source : Rapport sur le développement dans le monde 2018, schéma 1.5 (Banque mondiale, 2018e).

36 % des élèves de quatrième année atteignaient un niveau minimum en lecture. Selon les résultats de l'évaluation 2015 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), en Algérie, en Jordanie, au Liban, au Qatar, en Tunisie et dans les Émirats arabes unis, les élèves de 15 ans accusent en moyenne un retard de deux à quatre années d'études par rapport aux pays membres de l'OCDE, dans l'application de leurs connaissances et compétences en lecture, en mathématiques et en sciences à des situations de la vie réelle. L'Algérie et le Liban, qui ont tous deux participé à l'enquête PISA pour la première fois en 2015, ont constaté que plus des deux tiers de leurs élèves ne maîtrisaient pas les compétences de base en sciences, lecture et mathématiques.

Le faible rendement de l'apprentissage dans les pays de la région MENA requiert un renforcement de l'offre dans plusieurs aspects du processus éducatif. Pour renforcer l'offre éducative, les pays doivent concentrer leurs efforts sur sept domaines clés :

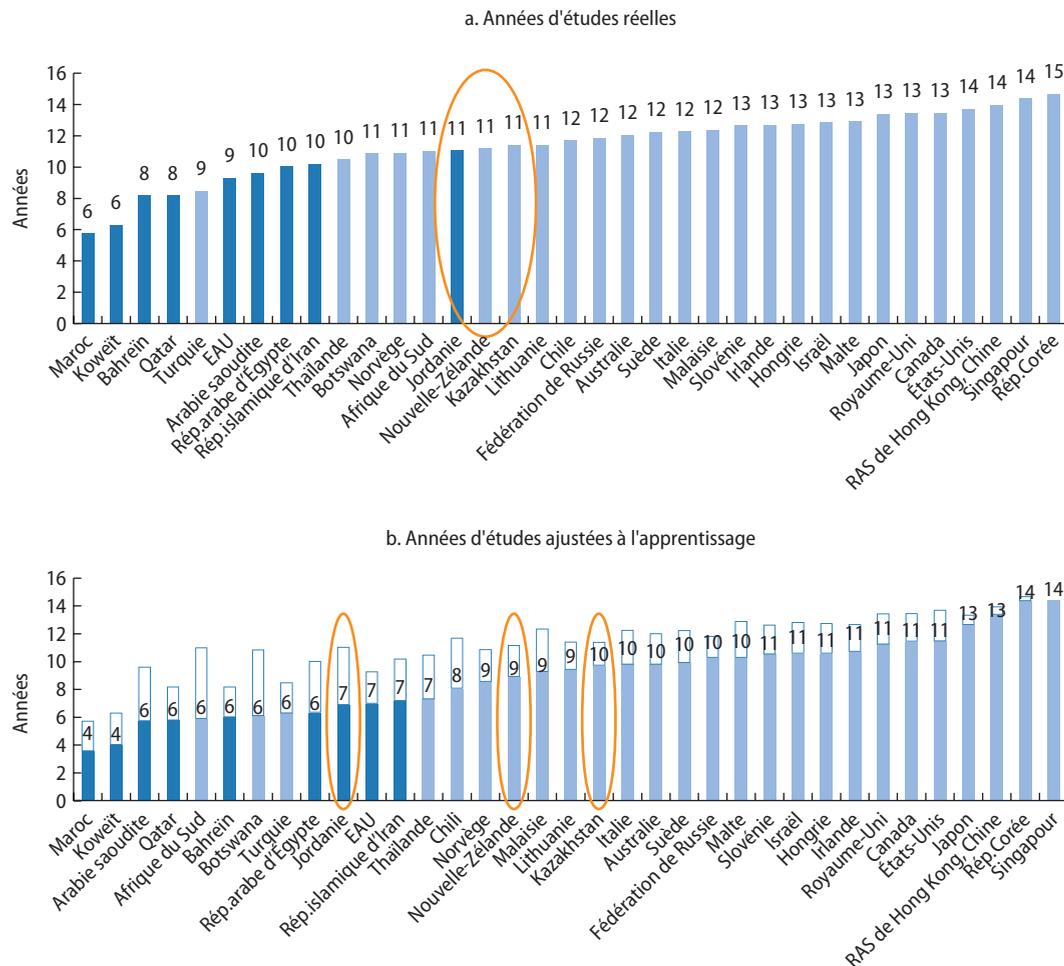
1. Garantir l'acquisition des compétences de base – depuis la petite enfance jusqu'aux

premières années d'études – nécessaires à l'apprentissage et à la réussite futurs.

2. Veiller à ce que les enseignants et les chefs d'établissement, qui sont les maillons les plus importants du processus d'apprentissage, soient qualifiés, correctement sélectionnés, utilisés à bon escient, et encouragés à se perfectionner professionnellement.
3. Moderniser la pédagogie et les pratiques d'enseignement pour encourager la réflexion, la créativité et l'innovation.
4. Régler le problème de la langue d'instruction, compte tenu du décalage entre l'arabe parlé et l'arabe standard moderne. Le lien étroit entre la langue, la religion et l'identité nationale rend difficile de formuler une recommandation régionale. Ce phénomène est certes régional, mais il se manifeste de maintes façons différentes selon les pays. Une approche spécifique doit donc être adoptée pour chaque pays.
5. Effectuer des évaluations de l'apprentissage pour suivre de manière régulière les progrès des élèves dans leur apprentissage.
6. Donner à tous les enfants une chance d'apprendre, quels que soient leur sexe, leur

## SCHEMA 9 Ajusté à l'apprentissage, le nombre d'années d'études effectives chute considérablement dans la région MENA

Années d'études réelles et années d'études ajustées à l'apprentissage des jeunes de 25 à 29 ans



Sources : Banque mondiale (2018e), d'après les données de 2010 de Barro et Lee (2013) et du TIMSS de 2015 (Mullis et coll., 2016).

Note : Pour les besoins de cette illustration, les années d'études sont ajustées à l'aide des résultats en mathématiques des élèves de huitième année, tirés des Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) de 2015. Les résultats sont comparés à ceux de Singapour (l'économie enregistrant les meilleurs résultats).

race, leurs origines ou leurs capacités. Il s'agit là d'une condition essentielle pour l'amélioration des résultats scolaires au niveau national.

- Exploiter la technologie pour améliorer l'offre éducative et promouvoir l'apprentissage auprès des élèves et des éducateurs, et pour préparer les élèves à un monde de plus en plus numérique.

### Accorder la priorité aux premières années pour donner des bases à l'apprentissage

#### Commencer dès la petite enfance

La période allant de la naissance jusqu'à l'âge d'environ 6 ans, pendant laquelle le cerveau connaît son plus grand développement, est essentielle pour le développement de

**TABLEAU 1 Les pays de la région MENA affichent des résultats parmi les plus faibles aux évaluations internationales des élèves***Pourcentage des élèves atteignant les références internationales faibles des enquêtes TIMSS 2011 et 2015 et PIRLS 2016*

<i>Mathématiques (TIMSS)</i>					
	<i>Quatrième année</i>		<i>Huitième année</i>		
	<i>2011</i>	<i>2015</i>	<i>2011</i>	<i>2015</i>	
Médiane internationale	90	93	Médiane internationale	75	84
Bahreïn <sup>a</sup>	67	72	Bahreïn <sup>a</sup>	53	75
Émirats arabes unis <sup>a</sup>	64	68	Émirats arabes unis	73	73
Rép. islamique d'Iran	64	65	Liban	73	71
Qatar <sup>a</sup>	55	65	Rép. islamique d'Iran <sup>a</sup>	55	63
Oman <sup>a</sup>	46	60	Qatar <sup>a</sup>	54	63
Arabie saoudite <sup>b</sup>	55	43	Oman <sup>a</sup>	39	52
Maroc <sup>a</sup>	26	41	Rép. arabe d'Égypte		47
Koweït <sup>b</sup>	30	23	Jordanie <sup>b</sup>	55	45
			Maroc <sup>a</sup>	36	41
			Koweït		37
			Arabie saoudite <sup>b</sup>	47	34
<i>Sciences (TIMSS)</i>					
	<i>Quatrième année</i>		<i>Huitième année</i>		
	<i>2011</i>	<i>2015</i>	<i>2011</i>	<i>2015</i>	
Médiane internationale	92	95	Médiane internationale	79	84
Bahreïn	70	72	Émirats arabes unis	75	76
Émirats arabes unis <sup>a</sup>	61	67	Bahreïn <sup>a</sup>	70	73
Qatar <sup>a</sup>	50	64	Rép. islamique d'Iran <sup>b</sup>	79	73
Rép. islamique d'Iran <sup>b</sup>	72	61	Oman <sup>a</sup>	59	72
Oman <sup>a</sup>	45	61	Qatar <sup>a</sup>	58	70
Arabie saoudite <sup>b</sup>	63	48	Jordanie <sup>b</sup>	72	63
Maroc <sup>a</sup>	16	35	Liban	54	50
Koweït <sup>b</sup>	37	25	Koweït		49
			Arabie saoudite <sup>b</sup>	68	49
			Maroc <sup>a</sup>	39	47
			Rép. arabe d'Égypte		42
<i>Lecture (PIRLS)</i>					
	<i>Quatrième année</i>				
	<i>2011</i>	<i>2016</i>			
Médiane internationale	95	96			
Émirats arabes unis <sup>a</sup>	64	68			
Qatar <sup>a</sup>	60	66			
Rép. islamique d'Iran <sup>b</sup>	76	65			
Arabie saoudite	65	63			
Oman <sup>a</sup>	47	59			
Maroc <sup>a</sup>	21	36			

*Sources : Martin et coll. ; Mullis et coll. (2016, 2017).**Note : Les médianes internationales pour 2011 et 2016 ne peuvent être comparées, car l'ensemble des pays n'est pas le même pour les deux années. L'Égypte et le Koweït n'ayant pas participé à l'enquête TIMSS sur la huitième année en 2011, leurs cellules sont laissées vides.**a. Augmentation statistiquement significative entre 2011 et 2015/2016.**b. Diminution statistiquement significative entre 2011 et 2015/2016.*

l'enfant (Berlinski et Schady, 2015 ; Heckman, 2006 ; Leseman, 2002). Au cours de ces années, plus d'un million de nouvelles connexions neuronales se forment chaque seconde. C'est également au cours de cette période que les éléments constitutifs du cerveau se créent et que l'environnement de l'enfant stimule son développement cérébral (Center on the Developing Child, 2009 ; Shonkoff et Garner, 2012). Les expériences et l'environnement précoces de l'enfant, en particulier les pratiques parentales dont il bénéficie, constituent des contributions majeures à son développement cognitif précoce (Paxson et Schady, 2007). Les interventions parentales et de développement, en particulier celles ciblant les enfants défavorisés, peuvent avoir des répercussions importantes (sans doute les plus importantes) sur le capital humain (Hamadani et coll., 2006 ; Heckman, 2006 ; Temple et Reynolds, 2007). Les programmes de développement de la petite enfance (DPE), comprenant des programmes à domicile, des centres, et un enseignement préscolaire (maternel), peuvent jouer un rôle important dans l'accumulation du capital humain avant l'école primaire. Toutefois, l'impact des programmes de DPE dépend de leur qualité et peut être plus significatif pour les enfants défavorisés (Berlinski, Galiani et Gertler, 2009 ; Berlinski, Galiani et Manacorda, 2008 ; Bouguen et coll., 2013 ; Hazarika et Viren, 2013 ; Jung et Hasan, 2014 ; Temple et Reynolds, 2007 ; Vegas et Santibáñez, 2010).

À cause de l'importance du développement de la petite enfance, les effets les plus forts et les plus rentables de l'investissement public dans l'éducation peuvent être obtenus au cours des premiers stades de la vie. En jetant les bases des compétences cognitives et socioémotionnelles, les investissements engagés au cours des premières années sont les plus rentables en ce qui concerne la future productivité (Banque mondiale, 2018a). En revanche, si la croissance du développement n'est pas soutenue dès le plus jeune âge, les enfants peuvent arriver à l'école avec un vrai retard par rapport à leurs condisciples. Les coûts

d'opportunité du rattrapage du retard à l'aide de cours de remédiation peuvent être élevés au cours des années suivantes. Pour tirer pleinement parti du rendement élevé du DPE, les pouvoirs publics doivent élargir l'accès à des programmes de DPE de qualité, comprenant des interventions de nutrition prénatale et néonatale, de santé et d'éducation parentale, ainsi qu'une stimulation socioaffective et cognitive.

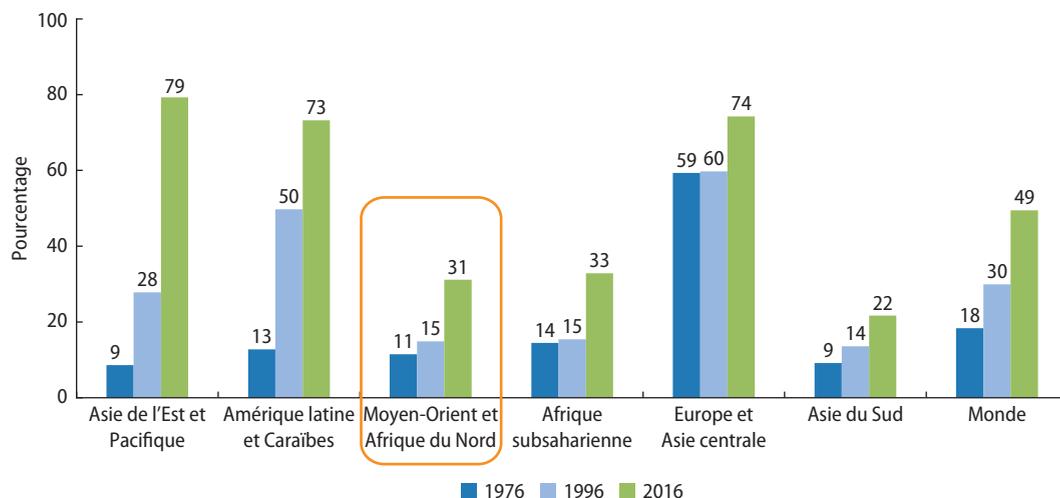
La région MENA n'a pas suffisamment investi dans le DPE. En conséquence, la plupart des enfants arrivent à l'école sans avoir été préparés à l'apprentissage. Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préscolaire atteint à peine 31 %, moins que dans de nombreuses autres régions et avec de grandes différences entre les pays (voir schémas 10 et 11). En outre, la région MENA propose également la plus faible offre publique d'enseignement préscolaire, avec seulement 29 % d'inscriptions dans les programmes publics, contre 71 % dans les écoles maternelles et crèches privées (El-Kogali et Krafft, 2015).

Il ne suffit pas d'étendre la couverture du DPE : sa qualité est également importante. Des programmes de DPE de qualité peuvent dynamiser le développement intellectuel et social de l'enfant, en le préparant à l'apprentissage à l'école primaire (Heckman, 2006). De nombreuses données prouvent que les programmes d'enseignement préscolaire de qualité spécialement conçus pour les enfants défavorisés ont un impact positif sur les revenus des bénéficiaires et réduisent même la criminalité (Elango et coll., 2015 ; Schweinhart et coll., 2005). Ces programmes sont également plus rentables que d'autres interventions d'éducation – telles que la réduction de la taille des classes – et contribuent à la diminution des écarts de performance entre les différents statuts socioéconomiques, ethnies et origines géographiques (Glewwe, 2013 ; Heckman, 2006).

Les pays de la région MENA devraient accélérer l'élargissement de l'accès à un enseignement préscolaire de qualité. Peu de données étant disponibles sur les programmes d'éducation de la petite enfance (EPE) mis en

**SCHÉMA 10 Dans la région MENA, les inscriptions dans l'enseignement préscolaire sont inférieures à celles de nombreuses autres régions**

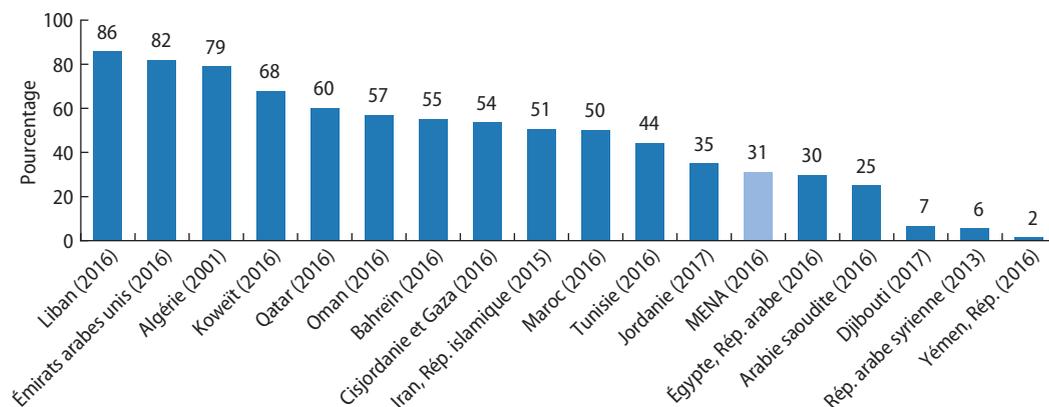
Tendances des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement préscolaire, 1976, 1996 et 2016



Source : Banque mondiale, base de données des statistiques de l'éducation (EdStats - <http://datatopics.worldbank.org/education/>), fondée sur les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

**SCHÉMA 11 Fortes différences dans les taux de scolarisation dans l'enseignement préscolaire de la région MENA**

Taux bruts de scolarisation dans l'enseignement préscolaire



Source : Tous les pays excepté la Jordanie : base de données EdStats de la Banque mondiale (<http://datatopics.worldbank.org/education/>), fondée sur les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO. Jordanie : *Queen Rania Center* du ministère jordanien de l'Éducation, données fournies en août 2018.  
 Note : Les données concernent la dernière année disponible entre 2011 et 2017.

œuvre dans les pays de la région MENA, il est difficile de déterminer si les services existants sont de bonne qualité. Les pouvoirs publics devraient s'attacher à mesurer les résultats pour le développement de l'enfant et les environnements d'apprentissage précoce afin d'identifier les facteurs de qualité de l'EPE

dans leurs contextes respectifs. En s'appuyant sur des données probantes rigoureuses, ils peuvent prendre des décisions éclairées sur le test pilote et l'expansion des programmes d'apprentissage précoce.

L'expansion de l'enseignement préscolaire obligatoire en Argentine dans les années 1990

est un bon exemple de la manière dont un pays a réussi à accroître le rendement de l'apprentissage des élèves dans les premières années (antérieure à la troisième année). Une étude a révélé qu'en Argentine, l'ajout d'une année d'enseignement préscolaire a amélioré les scores moyens aux tests de la troisième année de 8 % par rapport à la moyenne (Berlinski, Galiani et Gertler, 2009). Les pays de la région MENA offrent également des exemples d'excellence dans l'amélioration de la qualité de l'EPE. Par exemple, dans les Émirats arabes unis, l'universalisation de l'enseignement préscolaire figure parmi les principaux indicateurs clés de performance de l'ambitieux agenda national Vision 2021. Le pays est en bonne voie d'atteindre l'objectif de scolarisation de 95 % de ses enfants dans l'enseignement préscolaire d'ici 2021, une augmentation de plus de 30 points de pourcentage depuis les années 1990 (voir encadré 3).

Les enfants développent également leurs compétences et comportements socioémotionnels au cours des premières années préscolaires. Leurs attitudes sont façonnées par leur environnement à la maison et à l'école, et par leurs interactions avec leurs parents, frères et sœurs, et enseignants. Les enfants se développent sur les plans cognitif,

social et émotionnel en participant à des activités de développement avec leur famille. Lire, jouer, regarder des livres d'images, chanter des chansons, etc. sont des activités qui aident les enfants à grandir et à apprendre, qui ont démontré leur lien positif avec les scores aux tests cognitifs des jeunes enfants et qui favorisent la préparation à l'école (El-Kogali et Krafft, 2015). Diverses interventions se sont avérées efficaces et applicables à plus grande échelle pour aider les parents à s'impliquer auprès de leurs enfants et à promouvoir leur développement. Le projet *Better Parenting* en Jordanie a mobilisé les parents et les communautés – y compris les imams – pour les sensibiliser à une meilleure éducation parentale. En Turquie, un programme ciblant les mères visait les interactions parents-enfant et a donné des cours sur la discipline positive. Au Brésil, des visites à domicile et des ateliers impliquant les mères ont donné des résultats positifs. La sensibilisation à l'aide de différents médias, tels que la radio, la télévision et la presse écrite, pour communiquer sur le DPE peut aider à réduire la discipline violente et à promouvoir le développement des enfants (Eickmann et coll., 2003 ; Kagitcibasi, Sunar, et Bekman, 2001 ; Naudeau et coll., 2011, cité dans El-Kogali et Krafft, 2015).

### ENCADRÉ 3

#### Priorité à l'éducation de la petite enfance dans les Émirats arabes unis

Les Émirats arabes unis, dont un des objectifs nationaux est de mettre en place un système éducatif de premier ordre, élargissent l'accès à l'enseignement préscolaire afin que tous les enfants bénéficient d'une base solide pour l'apprentissage dès leur plus jeune âge. Dans le cadre de son ambitieux agenda national Vision 2021, le pays s'est fixé comme objectif pour 2021 un taux de scolarisation de 95 % dans

l'enseignement préscolaire, et il est bien parti pour l'atteindre. En 2016, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préscolaire était de 82 % dans les Émirats arabes unis. Le pays se situe donc en tête de la région MENA pour la scolarisation préscolaire et affiche une nette amélioration par rapport aux taux de moins de 30 % dans les années 70 et de 60 % dans les années 90.

Sources : Agenda national des Émirats arabes unis et Vision 2021 des Émirats arabes unis, présentation, <http://www.rwadubai.com/media/2578/uae-national-agenda.pdf> ; Banque mondiale, base de données des statistiques de l'éducation (Edstats).

*Acquérir des compétences fondamentales au cours des trois premières années d'études*

De nombreux enfants de la région MENA prenant un mauvais départ dans l'enseignement formel parce qu'ils n'ont pas acquis de compétences en prélecture, il est essentiel que les premières années d'école mettent l'accent sur ces importantes compétences fondamentales. Les compétences de base en lecture, écriture, numératie et socioémotionnelles constituent les fondements de l'apprentissage tout au long de la vie de l'enfant et à l'âge adulte. Les enfants qui n'en disposent pas risquent de rester à la traîne, de décrocher des études, et de ne pas acquérir les compétences plus avancées que le marché du travail requiert de plus en plus aujourd'hui. Enfin, si les enfants ne possèdent pas les compétences de base qui devraient être développées au cours des premières années d'études, ils ne peuvent profiter des avantages que leur éducation pourrait leur offrir.

De nombreux enfants de la région MENA ne savent toujours ni lire ni compter après deux ou trois années d'école. L'évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) a révélé qu'en Irak, au Maroc et en République du Yémen, plus d'un enfant de deuxième année sur trois était incapable de lire un seul mot d'un texte simple. En troisième année, cette proportion avait chuté, mais encore plus d'un enfant sur six était incapable de lire un seul mot d'un texte simple après plus de deux années complètes d'études (Baromètre de la lecture dans les premières années de l'Agence américaine pour le développement international – USAID). Au Koweït, au Maroc et en Arabie saoudite, moins de 50 % des élèves de quatrième année possédaient les connaissances mathématiques de base mesurées par l'enquête TIMSS de 2015, alors que, dans tous les pays participants, 93 % des élèves de quatrième année les maîtrisaient (Martin et coll., 2016 ; Mullis et coll., 2016, 2017).

Les interventions visant la lecture dans les premières années peuvent créer une différence importante. L'examen de 18 programmes de lecture dans les premières années a révélé

qu'ils étaient presque tous efficaces, et que beaucoup étaient très rentables (Graham et Kelly, 2018). Plusieurs pays de la région MENA ont déployé des efforts concertés pour aborder la littératie au cours des premières années d'études. Le test pilote d'interventions au cours de la petite enfance et des premières années primaires pour identifier celles qui réussissent à dynamiser les compétences de base des enfants est une stratégie efficace pour maximiser l'utilisation de ressources limitées. Mesurer le rendement du développement de la petite enfance à l'aide d'évaluations de la littératie et de la numératie dans les premières années primaires peut mieux éclairer les moteurs clés de l'apprentissage précoce et aider à cerner les lacunes dans le développement précoce des compétences fondamentales clés.

Pour améliorer la préparation des enfants à l'apprentissage dans la région MENA, les politiques éducatives pourraient aligner l'enseignement préscolaire sur l'enseignement primaire afin d'assurer aux jeunes enfants une transition souple. L'entrée dans des classes primaires où est pratiquée une philosophie éducative (ou une langue d'instruction) différente peut représenter une transition difficile pour les jeunes enfants. Le passage d'un apprentissage fondé sur le jeu, collaboratif et centré sur l'enfant – souvent dans la langue maternelle de celui-ci – à un enseignement traditionnel centré sur l'enseignant – souvent en arabe moderne standard (AMS) – peut saper les effets positifs des programmes d'EPE, même les plus efficaces. Il est donc important d'aligner les styles d'enseignement préscolaire et primaire, en mettant l'accent sur des techniques tant d'enseignement que d'apprentissage adaptées au développement. Par exemple, les Émirats arabes unis sont en train d'aligner les première et deuxième années primaires avec les deux années de maternelle, afin de créer un cycle holistique d'EPE couvrant tous les enfants de 0 à 8 ans. La Finlande, la Nouvelle-Zélande et divers pays de l'OCDE ont entrepris des efforts similaires pour aligner l'éducation de la petite enfance et l'apprentissage dans les premières années primaires (OCDE, 2012b ; 2017c).

## Sélectionner, préparer, soutenir, autonomiser et motiver des enseignants et chefs d'établissement efficaces

Les enseignants et chefs d'établissement efficaces ont un impact profond sur l'apprentissage des élèves et leurs aspirations éducatives et professionnelles. Les enseignants efficaces sont ceux qui maîtrisent à la fois la pédagogie et les matières qu'ils enseignent, qui adaptent et rénovent leurs pratiques d'enseignement pour encourager l'esprit critique des élèves, et qui soutiennent l'apprentissage des élèves avec différents styles d'apprentissage (Hightower et coll., 2011 ; Metzler et Woessmann, 2012 ; OCDE, 2012a). Les chefs d'établissement ont un effet indirect, mais puissant sur le rendement des élèves à travers leurs interactions avec les enseignants et leur contribution à la culture scolaire (Pont, Nusche et Moorman, 2008 ; Witziers et Kruger, 2003). Des données prouvent que l'efficacité des enseignants est le facteur scolaire le plus important influençant le rendement des élèves (Darling-Hammond, 2000 ; Hanushek, 2005 ; Mourshed, Chijioke et Barber, 2010), et que la direction

d'établissement vient en deuxième position (Jensen, Downing et Clark, 2017a ; Leithwood, Harris et Hopkins, 2008 ; Leithwood et Mascall, 2008).

### *Sélectionner et soutenir les meilleurs enseignants et chefs d'établissement*

Il est primordial que les systèmes éducatifs recrutent, forment et soutiennent les hommes et les femmes les plus susceptibles de devenir des enseignants et directeurs d'établissement efficaces. Ces systèmes doivent également prévoir un développement continu des carrières et un perfectionnement professionnel pour veiller à ce que les meilleurs enseignants restent dans les classes et à ce que les classes et les écoles offrent les pratiques d'enseignement et les environnements d'apprentissage les plus modernes et les plus efficaces.

Attirer et sélectionner des candidats hautement qualifiés pour participer à des programmes de formation initiale des enseignants est la première étape d'un processus à long terme de constitution d'un corps enseignant efficace (voir encadré 4). L'expérience internationale souligne l'importance d'établir des normes élevées pour s'assurer que les meilleurs candidats soient sélectionnés pour les

#### ENCADRÉ 4

### Attirer les meilleurs étudiants vers l'enseignement dépend de l'adéquation des politiques et programmes

L'attraction et la rétention des meilleurs étudiants dans la profession d'enseignant dépendent de politiques et programmes tels que les bourses d'études et le soutien pour les frais de scolarité, les possibilités de progression et de croissance dans la carrière d'enseignant, le caractère concurrentiel des salaires, et d'autres avantages tels que l'aide au logement (Banque mondiale, 2013d). De plus, il est essentiel d'attirer les candidats souhaitant faire de l'enseignement leur profession plutôt que l'utiliser comme billet d'accès à un emploi dans le secteur public.

Dans certains pays de la région MENA, les enseignants bénéficient de formules initiales compétitives,

mais leurs salaires augmentent de manière relativement modeste au fil du temps. Après 15 ans, ils ne peuvent espérer gagner que 1,2 à 1,5 fois leurs salaires initiaux (Banque mondiale, 2015e). Ces barèmes salariaux comprimés de la carrière d'enseignant dans la région MENA peut avoir un effet négatif sur l'attrait de la profession pour les candidats talentueux. En pareil cas, des politiques visant la compression salariale pourraient être fondamentales pour améliorer la qualité de l'enseignement. Consciente de ce fait, la Jordanie a entrepris une réforme visant à décompresser le barème des traitements des enseignants (Banque mondiale, 2016a).

programmes de formation initiale des enseignants et aient une possibilité raisonnable d'être embauchés après l'obtention du diplôme (Bruns et Luque, 2015 ; Barber et Mourshed, 2007). Dans la plupart des pays de la région MENA, le processus de sélection pour la formation initiale des enseignants dépend des résultats aux examens de fin d'études secondaires (Banque mondiale, 2015b). Les résultats requis pour l'admission dans le secteur de l'éducation sont plus faibles que dans d'autres domaines. En Égypte, par exemple, la note à l'examen national de fin de l'enseignement secondaire exigée pour l'admission dans les filières d'enseignement et de littérature est fixée entre 75 et 85, alors qu'elle est de 80 à 88 pour les filières scientifiques et mathématiques et de 96 à 98 pour les filières médicales (Banque mondiale, 2010). Même si les résultats aux tests sont nécessaires, ils ne constituent pas une base suffisante pour la sélection. D'autres critères, tels que la créativité, l'implication dans les questions d'éducation, et l'aptitude à bien travailler avec les autres, sont des caractéristiques importantes à prendre en considération.

De nombreux pays de la région MENA élèvent les exigences de qualifications pour l'accès à la profession d'enseignant en demandant un diplôme de baccalauréat, voire, dans certains cas, un diplôme de maîtrise. La plupart des pays de la région MENA n'utilisent toutefois pas des critères et processus de recrutement visant au-delà des études universitaires pour évaluer les connaissances et les compétences pédagogiques et autres des candidats. Un diplôme d'enseignement devrait impliquer une solide connaissance de la matière à enseigner *ainsi que* les compétences pédagogiques nécessaires pour transmettre efficacement ce contenu tout en relevant des défis d'apprentissage particuliers (Loughran, Berry et Mulhall, 2012 ; Shulman et Shulman, 2004 ; Thames et Ball, 2010). Seuls quatre des dix pays de la région MENA ayant participé à l'enquête TIMSS 2015 exigeaient que les candidats enseignants réussissent des examens de qualification pour être sélectionnés (Mullis et coll., 2016).

La mise en place d'une direction d'établissement efficace commence par la sélection et la préparation de nouveaux chefs d'établissement compétents et bien formés. La plupart des pays de la région MENA utilisent divers critères pour sélectionner les chefs d'établissement et, comme pour les enseignants, l'accent est souvent mis sur les qualifications universitaires et l'expérience pédagogique (Mullis et coll., 2016).<sup>2</sup> À Oman, par exemple, les chefs d'établissement sont choisis en fonction de leur ancienneté et de leur expérience dans l'enseignement et la gestion des classes. À Bahreïn, les chefs d'établissement potentiels doivent avoir de l'expérience en tant qu'enseignants, conseillers ou spécialistes de l'éducation. Certains chefs d'établissement d'Oman et de l'Arabie saoudite ont des diplômes en direction pédagogique en plus de leurs qualifications d'enseignement. Au Liban, les programmes de formation à la direction d'établissement sont la principale voie de préparation pour devenir chef d'établissement. Les chefs d'établissement doivent réussir un entretien et suivre un programme de formation d'un an au leadership et à la supervision. L'Égypte a des exigences professionnelles rigoureuses : tous les chefs d'établissement doivent avoir une expérience de minimum 15 ans dans l'enseignement et d'au moins cinq ans dans l'administration. Les candidats au poste de chef d'établissement doivent être titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur et doivent suivre une formation spécifique. Ils doivent également réussir un examen écrit, réaliser avec succès un stage supervisé et participer à un programme d'initiation et de mentorat (Mullis et coll., 2016).

Lorsque les diplômes ne reflètent pas correctement les compétences – l'une des quatre tensions existant dans la région MENA –, le risque est élevé de ne pas sélectionner les enseignants et chefs d'établissement les plus qualifiés. Cela peut compromettre l'apprentissage des élèves. Dans de nombreux systèmes d'éducation développés, des processus rigoureux permettent de sélectionner aux postes d'enseignant les diplômés les plus performants des programmes de formation initiale,

qui doivent souvent détenir des certificats ou licences. Quelques-uns des systèmes de licences les plus anciens et les mieux établis se trouvent aux États-Unis, où les licences d'enseignement des États garantissent un ensemble cohérent de normes, avec un certain niveau de compétence pédagogique reconnu par toutes les écoles. Plusieurs pays de la région MENA commencent à étudier l'introduction d'exigences en matière de licence et de certification des enseignants en tant que mécanisme pour élever et maintenir les normes.

Les besoins de la technologie, de la recherche et du marché du travail évoluant rapidement, les enseignants et chefs d'établissement doivent être capables d'actualiser régulièrement leurs connaissances et compétences. Des programmes intensifs de perfectionnement professionnel axés sur le contenu peuvent améliorer les connaissances des enseignants dans leur matière et leur aptitude à utiliser ces connaissances dans leur enseignement (NCEE, 2016b). Les programmes de perfectionnement professionnel du personnel enseignant devraient se concentrer sur le contenu et sur l'amélioration des compétences pédagogiques afin que les enseignants puissent transmettre efficacement le contenu à tous les types d'élèves (Loughran, Berry et Mulhall, 2012 ; Shulman et Shulman, 2004 ; Thames et Ball, 2010). Des programmes de formation très efficaces enseignent la pédagogie propre à une matière – comme la façon de donner efficacement un cours de mathématiques – et comprennent des visites de suivi au cours desquelles les formateurs observent et soutiennent les enseignants dans leur classe (Darling-Hammond et coll., 2009). Certains pays de la région MENA ont mis en place des programmes prometteurs de perfectionnement professionnel pour les enseignants.

Le perfectionnement professionnel est le plus efficace pour modifier la pratique en classe lorsque les enseignants travaillent de manière collaborative (Brown, Smith et Stein, 1995 ; Darling-Hammond et coll., 2017 ; Evans et Popova, 2015 ; Yoon et coll., 2007). La collaboration permet aux enseignants de tirer mutuellement profit des connaissances et

compétences des autres et crée des possibilités de mentorat et de partage des pratiques modèles (Angrist et Lavy, 2001 ; Borko, 2004 ; Darling-Hammond et coll., 2017). Les pays très performants de l'Asie de l'Est et d'ailleurs ont, depuis des décennies, adopté des approches collaboratives de perfectionnement professionnel, avec des résultats positifs (Evans et Popova, 2015 ; Banque mondiale, 2018a ; Yoon et coll., 2007). La technologie et les médias sociaux peuvent être de puissants outils de promotion de l'apprentissage entre pairs et de collaboration entre les enseignants. De nombreux enseignants de la région MENA utilisent des groupes sur Facebook ou WhatsApp pour échanger des informations. De plus, les leçons sur des plateformes telles que Nafham, la version arabe de la *Khan Academy*, aident non seulement les élèves à apprendre, mais également les enseignants à donner cours de manière efficace.

Le perfectionnement professionnel est également important pour les chefs d'établissement en poste depuis longtemps, parce que leur rôle et les exigences de la scolarité évoluent au fil du temps (Jensen et coll., 2017a ; OCDE, 2012a). Bien que le perfectionnement professionnel des chefs d'établissement doive être adapté au contexte et aux besoins locaux, de nombreux systèmes très performants ont quelques éléments de base en commun (Jensen et coll., 2017a ; Banque mondiale, 2018e), notamment le fait de structurer le perfectionnement de la direction autour d'une vision pour l'école, dont le chef d'établissement gère et supervise la mise en œuvre. Il s'agit également de relier le perfectionnement de la direction d'établissement aux problèmes pratiques à l'aide d'un apprentissage de l'action dans un environnement scolaire réel avec l'appui de mentors. De plus, les programmes de direction d'établissement devraient développer la résilience des dirigeants, leur esprit critique et leur aptitude à adapter les pratiques aux nouvelles situations. Dans les systèmes hautement performants, les chefs d'établissement sont souvent des dirigeants pédagogiques (voir encadré 5). Enfin, les programmes de perfectionnement de la direction devraient se

**ENCADRÉ 5****Les chefs d'établissement doivent également agir en tant que dirigeants pédagogiques**

Les chefs d'établissement sont aussi des dirigeants pédagogiques qui peuvent guider, orienter et surveiller les pratiques liées à la pédagogie et au programme d'enseignement (Jensen et coll., 2017a ; OCDE, 2016a ; 2016b). La direction pédagogique encourage un environnement scolaire mettant davantage l'accent sur la réussite scolaire, ce qui, à son tour, améliore l'apprentissage des élèves. Par exemple, un rendement moyen plus élevé en mathématiques est associé aux rapports des chefs d'établissement faisant état d'une plus grande importance accordée à la réussite scolaire (Mullis et coll., 2016). Compte tenu du degré et de l'importance des transferts de

compétences des chefs d'établissement vers les enseignants, l'investissement dans la transformation de tous les chefs d'établissement en dirigeants pédagogiques est l'une des mesures les plus efficaces qu'un pays puisse prendre pour améliorer l'apprentissage des élèves. Dans les pays de la région MENA, une telle conversion des chefs d'établissement peut améliorer les pratiques pédagogiques et l'apprentissage des élèves. La réussite de ce changement dépend de la qualité de la sélection des chefs d'établissement et du soutien qui leur est fourni, ainsi que du mélange d'autonomie et de redevabilité dont ils bénéficient pour s'acquitter de leurs fonctions.

poursuivre tout au long de la carrière d'un dirigeant en adoptant une approche systématique et globale couvrant toute la carrière et l'ensemble du système.

*Affecter les meilleurs enseignants là où ils sont le plus nécessaires*

Dans la plupart des systèmes très performants, les décisions de recrutement des enseignants sont prises au niveau de l'école (Bruns et Luque, 2015 ; Barber et Mourshed, 2007), ce qui permet une meilleure adéquation entre les caractéristiques des enseignants et les besoins pédagogiques identifiés par l'établissement. Par contre, dans les pays de la région MENA, le recrutement et l'affectation des enseignants du système public se font généralement au niveau central et relèvent généralement de la responsabilité d'un ministère de la Fonction publique. Ce système a été un défi majeur pour l'amélioration des performances, étant donné que les écoles n'ont pas l'autonomie nécessaire pour recruter de bons enseignants ou licencier ceux qui sont peu performants. La gestion des performances devient alors un long processus bureaucratique, limitant en fin de compte l'apprentissage des élèves ainsi que la motivation des enseignants.

Comme mentionné précédemment, la prise de décision décentralisée exige des capacités, des ressources et des mécanismes de redevabilité. Enfin, les systèmes scolaires de la région MENA doivent trouver un équilibre entre autonomie et redevabilité, qui soutiendra le mieux l'apprentissage et fournira aux écoles les ressources et la flexibilité nécessaires pour fixer et atteindre d'ambitieux objectifs d'apprentissage des élèves.

La présence d'un nombre correct d'enseignants qualifiés dans les classes est une condition préalable fondamentale à l'apprentissage. Dans certains pays de la région MENA, les classes sont tellement peuplées qu'un enseignement efficace y est difficile. Parmi les participants à l'enquête TIMSS, c'est en Égypte, en Jordanie et au Maroc que l'on trouve certaines des classes les plus surchargées, tandis que la taille des classes dans les pays du Conseil de coopération du Golfe (CCG) correspond généralement à la moyenne internationale des participants à l'enquête TIMSS et aux moyennes de l'Asie de l'Est, même si elles sont supérieures à celles de pays tels que l'Australie et la Suède (Mullis et coll., 2016).

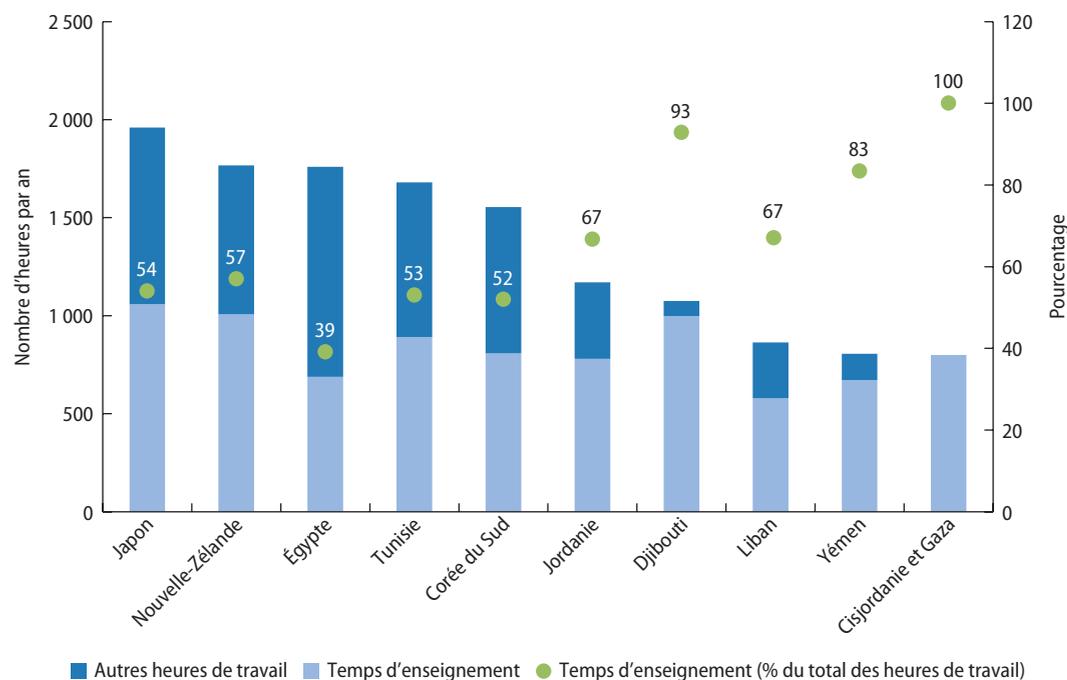
Même dans les pays où les enseignants sont recrutés et affectés en nombre suffisant, ils ne sont souvent pas utilisés efficacement.

Dans la région MENA, un faible nombre d'heures de travail des enseignants est courant (voir schéma 12). En 2010, seule la moitié des économies de la région MENA exigeaient de leurs enseignants des heures de travail comparables à celles des pays les plus performants (Banque mondiale, 2015b). L'Égypte et la Tunisie s'inscrivaient dans la fourchette des pays les plus performants tels que le Japon, la Nouvelle-Zélande et la Corée. D'autres, tels que la Jordanie, le Djibouti, la République du Yémen, la Cisjordanie et Gaza, se situaient nettement en deçà du seuil de 1 200 heures de travail par an pour les enseignants du primaire. Au Liban, les heures de travail exigées des enseignants du primaire et du secondaire étaient inférieures de plus de la moitié à celles observées dans les pays les plus performants.

L'absentéisme des enseignants est un problème chronique des systèmes scolaires de la région MENA. Parmi ceux participant à l'enquête TIMSS 2015, une moyenne de 16 % des élèves de huitième année était inscrite dans des écoles dont les chefs d'établissement considéraient l'absentéisme des enseignants comme un « problème grave » (schéma 13). Le problème est particulièrement aigu au Maroc (affectant 28 % des élèves), suivi par l'Arabie saoudite, Oman et l'Égypte. À titre de comparaison, seuls 4 % des élèves de huitième année des pays membres de l'OCDE étaient inscrits dans des écoles ayant de graves problèmes d'absentéisme des enseignants. De même, de faibles niveaux étaient enregistrés en République islamique d'Iran (2 %) et dans les Émirats arabes unis (7 %).

### SCHÉMA 12 Les heures de travail exigées des enseignants de la région MENA sont nettement inférieures à celles des pays les plus performants

Temps d'enseignement et de travail réglementaire exigé des enseignants du primaire dans certaines économies de la région MENA (2010) et de l'OCDE (2007)

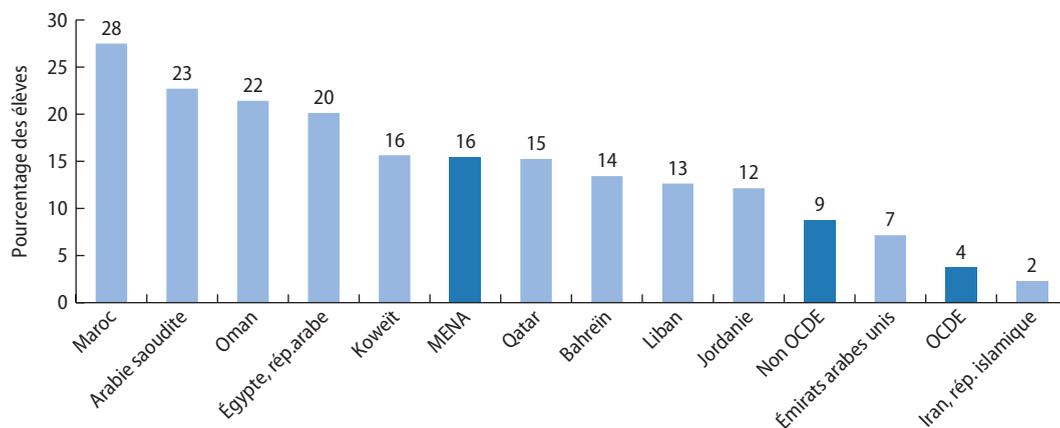


Source : Banque mondiale, 2015b.

Note : OCDE = Organisation de coopération et de développement économiques.

**SCHÉMA 13 L'absentéisme des enseignants est généralisé dans toute la région MENA**

Pourcentage des élèves de huitième année fréquentant des écoles dont les chefs d'établissement déclarent que l'absentéisme des enseignants est un « problème grave », TIMSS 2015



Source : Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences de l'IEA – TIMSS (2015).

Note : OCDE = Organisation de coopération et de développement économiques; TIMSS = Trends in International Mathematics and Science Study (Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences).

**Encourager les pratiques pédagogiques maximisant le potentiel de l'enfant**

L'enseignement et l'apprentissage sont des activités complexes présentant de multiples facettes. Les enfants arrivent à l'école avec toutes sortes d'antécédents, d'expériences de vie et de caractéristiques individuelles. Les enseignants interagissent avec les enfants de multiples façons parce qu'ils ont eux aussi toutes sortes d'antécédents, d'expériences de vie et de styles d'enseignement. L'expérience des élèves en classe repose sur les décisions que les enseignants prennent quant à la manière de délivrer le programme scolaire. La façon dont les enseignants se préparent et s'impliquent avec des élèves dotés d'aptitudes différentes a une incidence sur l'apprentissage de leurs élèves. L'enseignement adapté au bon niveau – ou enseignement adaptatif – est important pour soutenir l'apprentissage des élèves (Evans et Popova, 2015) (voir encadré 6). Entre 2013 et 2015, au moins six méta-analyses systématiques ont examiné les interventions améliorant le rendement de l'apprentissage dans les pays à revenu faible et intermédiaire (Conn, 2014 ; Glewwe et coll., 2013 ; Kremer, Brannen et Glennerster, 2013 ; Krishnaratne, White et Carpenter, 2013 ; McEwan, 2015 ;

Murnane et Ganimian, 2014). Dans l'ensemble des études, les interventions pédagogiques (y compris l'apprentissage assisté par ordinateur) qui adaptent l'enseignement aux niveaux de compétences des élèves se sont classées parmi les moyens les plus efficaces d'améliorer l'apprentissage des élèves dans les pays à revenu faible et intermédiaire.

Lorsque la capacité d'enseignement des enseignants est faible, des programmes pédagogiques structurés peuvent être efficaces. Ils comprennent généralement des cours de formation pour les enseignants et du matériel didactique pour à la fois les enseignants et les élèves. En plus d'améliorer la qualité de l'enseignement d'un sujet, les programmes pédagogiques structurés peuvent modifier la pratique en vigueur dans la classe parce qu'ils intègrent des activités d'apprentissage et une formation pédagogique. Une évaluation de 420 analyses scientifiques d'interventions éducatives dans des pays à revenu faible et intermédiaire a constaté que les interventions pédagogiques structurées avaient les effets positifs les plus significatifs et les plus constants sur le rendement de l'apprentissage des élèves. Bien qu'aucune des interventions pédagogiques structurées examinées n'ait eu

**ENCADRÉ 6****L'enseignement adaptatif est bénéfique pour les élèves**

Différents modèles d'enseignement tiennent compte des différences d'aptitudes des élèves, allant du regroupement des élèves par aptitude en classe pendant une partie de la journée scolaire ou après l'école (Banerjee, 2012) jusqu'à l'application de tests de sélection aux élèves en début d'année scolaire pour identifier leurs aptitudes et cibler le soutien en conséquence (OCDE, 2011b). En Finlande et au Canada, un soutien personnalisé complet est offert à tous les élèves éprouvant des difficultés avec les niveaux d'apprentissage attendus, en particulier pendant les années primaires (Banque mondiale, 2018e). Des données suggèrent que ces interventions ciblées et ces leçons de rattrapage sont plus efficaces que d'autres modèles d'enseignement adaptatif, tels que

le redoublement et le regroupement des aptitudes au sein d'une année d'études. Le redoublement, qui est pratiqué dans certains pays de la région MENA, oblige les élèves qui ne réussissent pas les examens de fin d'année à redoubler l'année scolaire au lieu de passer en classe supérieure avec leurs pairs (OCDE, 2016a). Le regroupement des aptitudes consiste à placer les élèves d'une même année d'études dans des classes en fonction de leurs résultats précédents, afin que les classes soient homogènes du point de vue des niveaux d'apprentissage. Une méta-analyse de 100 années de recherche sur le regroupement des aptitudes a révélé qu'une telle opération ne profitait, en fait, pas aux élèves (Steenbergen-Hu, Makel et Olszewski-Kubilius, 2016).

lieu dans les pays de la région MENA, certaines ont été mises en œuvre dans des pays ayant obtenu des résultats similaires aux enquêtes TIMSS et PISA, tels que le Chili, le Costa Rica et l'Afrique du Sud (Snilstveit et autres, 2015). Un ensemble comprenant des leçons toutes préparées et un encadrement des enseignants peut aider à surmonter les déficits de compétences de ces derniers dans les systèmes éducatifs peu performants (Mourshed, Chijioko et Barber, 2010). Cette importante intervention peut se poursuivre à court et moyen terme jusqu'à ce que les compétences professionnelles des enseignants soient plus développées.

**Aborder la question de la langue d'instruction**

Une des principales questions affectant l'apprentissage est la langue d'instruction (LdI). Elle est normalement déterminée par la culture, l'histoire, et les tendances économiques et politiques du moment. Depuis des décennies, le choix de la langue à utiliser pour l'instruction constitue un défi majeur dans la région MENA, où la tension entre

tradition et modernité se manifeste de différentes manières. La première est de savoir si l'instruction doit être délivrée en arabe moderne standard (AMS), également appelé arabe classique. L'AMS diffère de la langue parlée au quotidien dans chacun des pays arabophones de la région MENA. Parce que l'AMS est la langue dans laquelle le Coran a été révélé et écrit, il a été considéré comme sacré et n'a pas changé avec le temps, tandis que la langue quotidienne des sociétés a évolué, creusant un large fossé entre les deux langues. En conséquence, lorsque les enfants rentrent à l'école et sont confrontés à l'arabe classique, ils doivent l'apprendre presque comme une nouvelle langue. Ils ont ensuite des difficultés à acquérir les compétences de base en lecture et écriture et peuvent ressentir une forte insécurité linguistique en raison de leur manque de familiarité avec l'AMS (Maamouri, 1998). Les recherches ont démontré que les élèves de la région MENA peuvent être considérés comme désavantagés du point de vue linguistique, car ils doivent apprendre l'AMS comme s'il s'agissait d'une deuxième langue (Bouhlila, 2011 ; Ibrahim et Aharon-Peretz, 2005 ; Salmi, 1987).

Avant de pouvoir apprendre dans une langue d'instruction, les élèves doivent connaître un minimum de celle-ci. Dans toutes les langues, un seuil minimal de vocabulaire doit être atteint pour comprendre un texte simple. Par exemple, pour comprendre un texte en anglais, les élèves doivent connaître au moins 5 000 mots d'anglais. En général, les enfants entrent à l'école avec un vocabulaire de 4 000 à 6 000 mots dans leur langue maternelle. En moyenne, ils peuvent apprendre quatre mots de vocabulaire d'une deuxième langue d'instruction par heure. Il faut donc au moins 1 000 heures d'apprentissage supplémentaires pour acquérir un vocabulaire suffisant pour commencer à apprendre dans une deuxième langue (van Ginkel, 2014). Si les élèves ne réussissent pas à acquérir une compréhension orale et écrite de l'AMS au début de l'école primaire, leurs études futures se limiteront à mémoriser et régurgiter des informations sans parvenir à en faire une synthèse. Lorsque les enseignants eux-mêmes ne se sentent pas à l'aise pour enseigner en AMS, le problème ne peut que s'aggraver.

Certains pays de la région MENA ont abordé le problème de l'AMS (de la double langue) en élaborant un matériel pédagogique et en fournissant un soutien supplémentaire au cours des premières années d'école. Par exemple, un programme introduit par l'agence américaine pour le développement international (USAID – *United States Agency for International Development*) et le ministère de l'Éducation égyptien s'est avéré prometteur et est en train d'être étendu à plus grande échelle. Il comprend huit jours de formation des enseignants en plus de ressources pédagogiques. Les élèves de deuxième année ayant bénéficié d'une intervention de six mois ont amélioré leurs performances d'une année scolaire entière (Gove, Brombacher et Ward-Brent, 2017). En Jordanie, l'intervention prévoyait une allocation quotidienne de temps permettant aux élèves peu performants de pratiquer les compétences fondamentales en lecture et en mathématiques. En plus d'un accent pédagogique supplémentaire sur les

compétences de base, l'intervention a fourni aux enseignants dix jours de formation et d'accompagnement sur site supplémentaire sur la façon d'aborder la remédiation. Grâce à cela, non seulement le nombre des élèves peu performants a diminué, mais les établissements scolaires ont également constaté une augmentation du nombre des élèves ayant de très bons résultats (Gove, Brombacher et Ward-Brent, 2017).

La deuxième difficulté associée à la langue d'instruction est la multitude de langues utilisées dans certains pays de la région MENA. En Algérie et au Maroc par exemple, une part importante de la population parle le tamazight (berbère) ; l'Irak et la Syrie comptent des communautés kurdes ; et à Djibouti, certaines communautés parlent le somali et l'afar. Le choix de la langue à utiliser devient souvent une question plus politique que technique dans la mesure où la langue est étroitement associée à la culture et à l'identité des peuples. Parce qu'ils s'identifient à l'islam, de nombreux pays de la région MENA soutiennent l'usage de l'arabe classique – la langue du Coran – en tant que langue d'instruction, même lorsque d'importantes minorités sont non arabophones, comme c'est le cas en Algérie, en Irak et au Maroc. Les communautés non arabophones exercent toutefois d'importantes pressions en faveur de l'utilisation de leur langue pour l'instruction de leurs enfants.

La troisième difficulté apparaît lorsque les chances de progression économique et sociale sont plus élevées dans une langue autre que la langue maternelle de l'élève. L'utilisation d'une langue étrangère comme langue d'instruction est un sujet de discussion dans les pays de la région MENA, avec d'importantes implications pour l'apprentissage (voir encadré 7). Les conséquences pour l'équité constituent également un facteur. Dans les années 1980, le choix des systèmes d'éducation publics algériens et tunisiens d'abandonner l'enseignement en français au profit de l'AMS a entraîné une plus grande inégalité dans l'éducation (les élites ont inscrit leurs enfants dans des écoles privées francophones)

**ENCADRÉ 7****Il est important d'améliorer l'instruction en langue étrangère**

En Tunisie, en Algérie, et au Maroc, les sciences et les mathématiques sont enseignées en français au niveau secondaire. Seuls 30 % des Tunisiens, dont la plupart vivant près de la capitale, maîtrisent toutefois le français oral et écrit. En Algérie, les populations urbaines parlent couramment le français, mais elles ne sont que 55 % à le maîtriser en milieu rural. Une dynamique semblable existe au Maroc. Les élèves vivant dans des zones où le français est moins bien maîtrisé ont un accès plus limité à l'enseignement et de moins bons résultats (Lefevre, 2015). Dans les enquêtes TIMSS 2007 et 2015, les élèves utilisant leur langue maternelle avaient de meilleurs résultats que ceux testés dans une langue non utilisée à la maison. Si les mathématiques (ou toute autre matière) doivent être enseignées dans une deuxième langue, un soutien adéquat doit être intégré pour apprendre cette langue.

La langue d'instruction a également été controversée et problématique au niveau de l'enseignement supérieur, soulignant la nécessité d'améliorer l'instruction en langue étrangère à tous les niveaux. La plupart des pays arabes utilisent soit l'anglais, soit le français comme LdI pour les mathématiques, l'ingénierie, les sciences médicales et autres sciences. Au Qatar, l'expansion rapide d'institutions

d'enseignement supérieur en anglais a rencontré de la résistance (MacLeod et Abou-El-Kheir, 2016). Le système tunisien continue d'utiliser deux langues, l'arabe pour les sciences sociales et le français pour les STIM (science, technologie, ingénierie et mathématiques). Récemment, le ministère de l'Enseignement supérieur de la région du Kurdistan irakien a commandé une étude sur ses 13 universités afin d'évaluer l'impact de l'instruction en anglais. Elle a révélé que 63 % des enseignants étaient satisfaits de leur propre niveau en anglais, et que, en dépit du fait que l'anglais était la langue d'instruction officielle, seuls 30 % d'entre eux parlaient anglais tout le temps ou presque tout le temps pendant les cours. L'anglais était utilisé pour les documents écrits et les devoirs, mais les enseignants étaient nombreux à déclarer que le niveau d'anglais de leurs élèves était insuffisant pour faire des études dans cette langue, malgré leurs 12 années d'apprentissage de l'anglais pendant leur scolarité antérieure (Borg, 2015). Quel que soit le niveau d'études, l'emploi d'une LdI qui n'est pas la langue maternelle des élèves nécessite de former les professeurs, d'offrir des ressources et des programmes scolaires adéquats, et d'apporter un meilleur soutien aux élèves.

au lieu de l'accroissement escompté des compétences en arabe classique. En outre, les élèves qui n'avaient plus appris le français se sont retrouvés désavantagés dans leur recherche de débouchés économiques, étant donné que les postes à hauts revenus continuaient d'exiger la maîtrise du français (Benrabah, 2007 ; Lefevre, 2015). Vu l'écart entre l'arabe parlé et l'arabe moderne standard, il est essentiel de résoudre la question de la langue d'instruction. À cause du lien étroit entre la langue, la religion et l'identité nationale, il est difficile d'émettre une recommandation au niveau régional. Ce phénomène est certes régional, mais il se manifeste de maintes façons différentes selon les pays. Une approche spécifique doit donc être adoptée pour chaque pays.

**Utiliser les évaluations pour l'apprentissage et pas pour les diplômes**

Les évaluations nationales et internationales à grande échelle peuvent catalyser une réforme de l'enseignement à l'échelon politique. Elles sont souvent utilisées pour mesurer et surveiller l'apprentissage des élèves en suivant les tendances de celui-ci au sein d'un pays, en mesurant ce qu'ont appris les élèves par rapport aux objectifs éducatifs, et en fournissant des points de comparaison avec d'autres pays. Les pays de la région MENA participent de plus en plus à des évaluations internationales à grande échelle des élèves (voir tableau 2). De plus, ils effectuent également davantage d'évaluations nationales, qui présentent l'avantage de saisir les

**TABLEAU 2 Les évaluations nationales et internationales à grande échelle sont apparues dans la région MENA depuis 2007**

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Algérie													○●									□				
Bahreïn									●				●		◇	◇	○●◇	◇	◇	◇	○●	▲				○●
Djibouti																				×				+		
Égypte, Rép. arabe									●			◇	●◇	◇	×◇	◇	×		×	×	●	▲			○◇	
Iran, Rép. islamique	○●				●		▲		○●			▲	○●	◆			○●▲				○●	▲			○●	
Irak																		×	+						◇	
Jordanie					●				●			□	●		□		●	□×	+	×	+	○●□		□	●◇	
Koweït	○●						▲					▲	○●				○				○●	▲			○●	
Liban									●				●	◆			●				●□◆	×	◇	×	□	●
Libye																										
Maroc					●		▲		○●			▲	○●	◇			○●▲×	+			○●	▲◇		□	○●	
Oman											◇		●				○●▲				○●	▲			○●	
Qatar												□▲	○●		□		○●▲	□			○●□	▲		□	○●	
Arabie saoudite									●				●				○●▲				○●◇	▲◇		□◇	○●×	
Rép. arabe syrienne													●				●									
Tunisie					●				○●□			□	○●		□		○●	□			□					
Émirats arabes unis															□ <sup>a</sup>		○●▲	□			○●□	▲		□	○●	
Cisjordanie et Gaza									●		◇		●				●			×				×		
Yémen, Rép.									◇	○	◇	○					○×									

○ TIMSS quatrième année    ● TIMSS huitième année    ◆ TIMSS Advanced<sup>b</sup>    ▲ PIRLS quatrième année  
 □ PISA    × EGRA    + EGMA    ◇ Évaluation nationale ou autre

Sources : Compilé par la Banque mondiale sur la base d'informations reçues des équipes de travail des pays et d'organisations internationales d'évaluation.  
 Note : Le tableau inclut des pays participants pour lesquels les résultats n'ont pas été rapportés en raison de l'échantillonnage ou pour d'autres raisons. EGMA = *Early Grade Mathematics Assessment* (Évaluation des compétences fondamentales en mathématiques) ; EGRA = *Early Grade Reading Assessment* (Évaluation des compétences fondamentales en lecture) ; PIRLS = Programme international de recherche en lecture scolaire ; PISA = Programme international pour le suivi des acquis des élèves ; TIMSS = *Trends in International Mathematics and Science Study* (Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences).  
 a. Pour les Émirats arabes unis, les résultats de PISA 2009 sont ceux rapportés dans « PISA 2009+ ». Dubaï a participé en 2009 ; tandis que les autres émirats ont participé en 2010.  
 b. TIMSS Advanced évalue les connaissances et compétences avancées en mathématiques et en physique des étudiants en dernière année du secondaire, orientation scientifique. TIMSS Advanced a été fait en 1995, 2008 et 2015.

progrès de l'apprentissage directement liés à des aspects des objectifs éducatifs, des programmes scolaires et des politiques éducatives nationales (voir tableau 2).

Les examens publics peuvent générer de puissantes incitations au changement au niveau des établissements scolaires, des professeurs et des élèves. Toutefois, utilisés de façon inappropriée, ils peuvent renforcer des formes d'apprentissage superficielles, et les évaluations en classe peuvent absorber un temps précieux d'instruction, sans pour autant améliorer l'apprentissage des élèves. Dans de nombreux pays de la région MENA, l'apprentissage des élèves n'est évalué qu'au cours d'examens de fin d'année à enjeu très élevé, généralement utilisés pour autoriser ou non le passage des élèves en classe supérieure. Des retours d'information plus réguliers sur les progrès de l'apprentissage pourraient être utiles aux élèves et à leurs enseignants. En outre, les évaluations à enjeux élevés entraînent souvent des incitations perverses affectant négativement le comportement des enseignants, des élèves et des parents et limitant le rendement de l'apprentissage.

En même temps, dans la région MENA, les examens à enjeux élevés renforcent l'accent mis sur l'obtention de diplômes plutôt que sur l'acquisition de compétences. Étant donné qu'ils sont l'unique élément déterminant le passage d'un élève dans l'enseignement supérieur, les examens à enjeux élevés visent plus l'apprentissage, en particulier dans les dernières années de l'enseignement secondaire, que l'acquisition de compétences plus larges et de la capacité d'apprendre à apprendre. En outre, les examens à enjeux élevés du secondaire mettent habituellement en avant la mémorisation et l'application de procédures, menant ainsi au bachotage, au soutien scolaire privé et à l'apprentissage par cœur. En Égypte, 53 % des étudiants ont recours au soutien scolaire privé, et 10 % supplémentaires paient pour participer à des groupes d'étude (Assaad et Krafft, 2015).

Même dans les années inférieures, les examens de fin d'année influencent les chances de progression des enfants à travers

les études, avec parfois un effet négatif sur les pratiques pédagogiques. Les élèves libanais sont testés en classe tous les mois, passent deux examens par an, et participent à des épreuves nationales à la fin des neuvième et douzième années. En Jordanie et en République islamique d'Iran, les élèves peuvent passer au niveau supérieur à condition de ne pas échouer dans plus de trois matières aux examens de fin d'année. Ces examens, ou évaluations sommatives, ont pour objectif de mesurer si les élèves maîtrisent le contenu requis. Ils orientent également les élèves vers des parcours scolaires. Le fait qu'ils revêtent des enjeux élevés pousse souvent les enseignants à mettre l'accent sur la mémorisation en vue des examens plutôt que sur les compétences en résolution de problèmes (Akar, 2016 ; Shuayb, 2012). Le système marocain d'examens à chaque niveau vise à orienter les étudiants vers des parcours scolaires et professionnels, et présente ainsi le risque d'inviter les enseignants à utiliser des méthodes pédagogiques plus didactiques que dialogiques (Akar, 2016 ; IEA, 2015 ; Shuayb, 2012).

Reconnaissant les risques qui leur sont associés, plusieurs pays de la région MENA ont réduit l'accent mis sur les examens à enjeux élevés, en particulier dans les premières années. La Jordanie, le Koweït et le Liban ont supprimé les examens à enjeux élevés restreignant la progression entre les première et troisième années. Les responsables de l'enseignement du Koweït ont remarqué que ce changement représentait une sérieuse réduction de la dépendance du système éducatif aux examens. Leur exemple peut guider d'autres pays de la région MENA vers des réformes destinées à veiller à ce que les examens à enjeux élevés soient limités, ne créent pas d'incitations perverses pour les enseignants et les élèves, et testent des capacités de réflexion supérieures.

Récemment, des pays d'Asie du Sud-Est obtenant traditionnellement des scores élevés aux évaluations PISA et TIMSS ont essayé de réduire les tests à enjeux élevés dans l'enseignement secondaire supérieur en

introduisant des mesures d'évaluation plus axées sur les processus et plus centrées sur les élèves. Par exemple, dans un effort pour éliminer l'enseignement en vue de l'examen et pour soutenir les réformes du programme scolaire basées sur les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle visant à apprendre à apprendre, le Japon a proposé, en 2014, un test d'évaluation des aptitudes scolaires des candidats potentiels à l'université, un examen alternatif à mettre en œuvre à partir de 2019. L'examen accordera moins d'importance à la mémorisation par cœur et privilégiera la capacité de réflexion, l'expression et le raisonnement des élèves. Le format du nouveau test comprend un questionnaire écrit (Kimura et Tatsuno, 2017).

Dans un effort similaire pour promouvoir l'apprentissage des élèves, la Corée a mis en œuvre, en 2016, un semestre sans examen à travers tout le pays, après l'avoir testé à titre pilote pendant deux ans (Cheng, 2017). Afin que les élèves du secondaire inférieur puissent découvrir leurs rêves et leurs talents sans la pression des examens de mi-parcours et de fin d'année, la Corée permet aux enseignants d'appliquer le programme scolaire de manière flexible pendant un semestre. Cet arrangement encourage la participation des élèves à travers la discussion et la pratique et permet diverses activités telles que la recherche de carrières.

Des preuves irréfutables montrent que les évaluations formatives en classe – du genre de celles utilisées par les enseignants au cours du processus d'apprentissage pour modifier leurs activités et approches en fonction de l'apprentissage des élèves – peuvent accroître le rendement de l'apprentissage en fournissant en temps voulu aux élèves un retour d'information sur la façon de s'améliorer (Black et Wiliam, 2010 ; Hattie et Timperley, 2007 ; Roediger, Putnam, et Smith, 2011). Les techniques d'évaluation en classe peuvent comprendre des questions et retours d'information verbaux, des questionnaires écrits, des réponses sur des cartes ou des ardoises à brandir par les élèves pour donner à l'enseignant un instantané en temps réel de la compréhension dans l'ensemble de la classe, ou des activités nécessitant que les élèves se

rappellent et appliquent les connaissances nouvellement acquises.

Bien que les enseignants de la région MENA évaluent régulièrement les élèves, ces évaluations en classe sont rarement alignées sur les résultats de l'apprentissage des élèves ou utilisées pour adapter l'instruction aux besoins d'apprentissage des élèves. Les enseignants de plus de 70 % des élèves de la région MENA ayant participé à l'enquête TIMSS 2015 déclaraient avoir mis un accent particulier sur le suivi des progrès des élèves en mathématiques à l'aide du travail continu des élèves ou de tests en classe (Mullis et coll., 2016). Toutefois, dans l'ensemble des pays de la région MENA, les évaluations en classe sont rarement utilisées pour adapter la pédagogie ou fournir aux élèves un retour d'information significatif. En Jordanie par exemple, seul un enseignant sur quatre déclarait utiliser les évaluations en classe pour planifier ses leçons (Rabie et coll., 2017). Ce manquement limite la capacité potentielle des évaluations en classe à améliorer l'apprentissage des élèves.

### **Donner à tous les enfants une chance équitable d'apprendre**

Les pays récoltent les fruits de l'enseignement lorsque tous les enfants apprennent et développent leur capital humain. Les pays de la région MENA ont fait des efforts impressionnants pour augmenter la scolarisation, mais des millions d'enfants ne sont toujours pas inscrits à l'école. Au cours de l'année scolaire 2014-2015, 14 millions d'enfants de la région n'allaient pas à l'école. Parmi les non scolarisés, 3,5 millions avaient l'âge de fréquenter le secondaire inférieur, 5,2 millions le primaire, et 5,3 millions le préprimaire (UNICEF, n.d.). Un large éventail de facteurs est associé à l'exclusion scolaire dans la région MENA. Il comprend le handicap, le travail des enfants, le faible niveau d'éducation des mères, l'exposition aux conflits (voir encadré 8), le mariage des enfants, le statut de migrant, la vie dans une région rurale ou isolée, et l'appartenance à un groupe nomade ou à une communauté empêchant les enfants de fréquenter l'école

**ENCADRÉ 8****Les conflits dans la région MENA privent d'éducation de nombreux enfants**

La région MENA accueille plus d'un quart des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (PDI) du monde entier. En mai 2018, la République du Yémen comptait environ 2 millions de PDI, l'Irak plus ou moins 2 millions, et la Libye quelque 0,2 million (OIM, 2018 ; HCR, 2018c ; OCHA, 2018). Bien qu'il y ait peu de données fiables sur les taux de scolarisation de ce groupe, les PDI sont généralement confrontés à des difficultés majeures pour accéder aux services éducatifs. Des estimations approximatives situent le taux de scolarisation des PDI à seulement 28 % dans la République du Yémen et à environ 52 % en Irak (ministère de l'Éducation, République du Yémen, 2017 ; UNICEF, 2017). Les taux de scolarisation sont rarement ventilés par niveau d'études, mais ils sont probablement nettement plus faibles dans le secondaire supérieur et l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement fondamental, et sans doute similaires à ceux des réfugiés. En Syrie et dans les pays d'accueil, 7,7 millions d'enfants syriens en âge

d'école rencontrent d'énormes obstacles pour avoir accès aux services éducatifs. Parmi les enfants syriens réfugiés, 46 % ne fréquentent pas l'école (officielle ou non) au Liban, 36 % en Jordanie, et 37 % en Turquie (Conférence de Bruxelles, 2019).

Indépendamment de la recherche d'une solution politique aux conflits en Syrie et en République du Yémen, davantage doit être fait pour que l'éducation de la génération des jeunes réfugiés et enfants déplacés ne soit pas négligée. Cela implique un soutien international aux pays d'accueil des réfugiés, aux pays en conflit, et aux pays sortant d'un conflit pour l'extension de leurs infrastructures scolaires et la fourniture des ressources nécessaires à l'enseignement et à l'apprentissage. Il est également important d'aider à mettre en place des environnements d'apprentissage sûrs et de fournir une aide financière aux familles déplacées et réfugiées. Des programmes doivent permettre aux étudiants réfugiés d'avoir accès à l'enseignement supérieur.

pour des raisons culturelles ou religieuses (ISU et UNICEF, 2014).

Les politiques d'intégration impliquent que les élèves présentant des handicaps physiques, des difficultés d'apprentissage, et d'autres besoins éducatifs spéciaux fréquentent de plus en l'école aux côtés de leurs pairs. Les personnes handicapées sont estimées à 53 millions dans la région MENA, et pourtant l'offre de services d'enseignement spécial y est encore limitée dans la plupart des pays (Alkhateeb et Hadidi, 2015). Ce déficit est la conséquence d'un financement limité, d'installations insuffisantes, du manque d'enseignants qualifiés, ou d'attitudes négatives à l'égard du handicap et de l'enseignement spécial. Plusieurs pays de la région MENA, tels que la Jordanie, le Koweït, le Qatar, l'Arabie saoudite et les Émirats arabes unis, ont élaboré des règlements et politiques pour créer des environnements sans obstacle accessibles aux élèves vivant avec un handicap. L'inadéquation des installations scolaires et

le manque de personnel de soutien, tel que les psychologues scolaires, les interprètes en langue des signes, les orthophonistes et logopèdes, et les physiothérapeutes et ergothérapeutes, restent toutefois un problème (Alkhateeb et Hadidi, 2015).

***Se préoccuper des écarts d'apprentissage et soutenir les élèves les plus faibles***

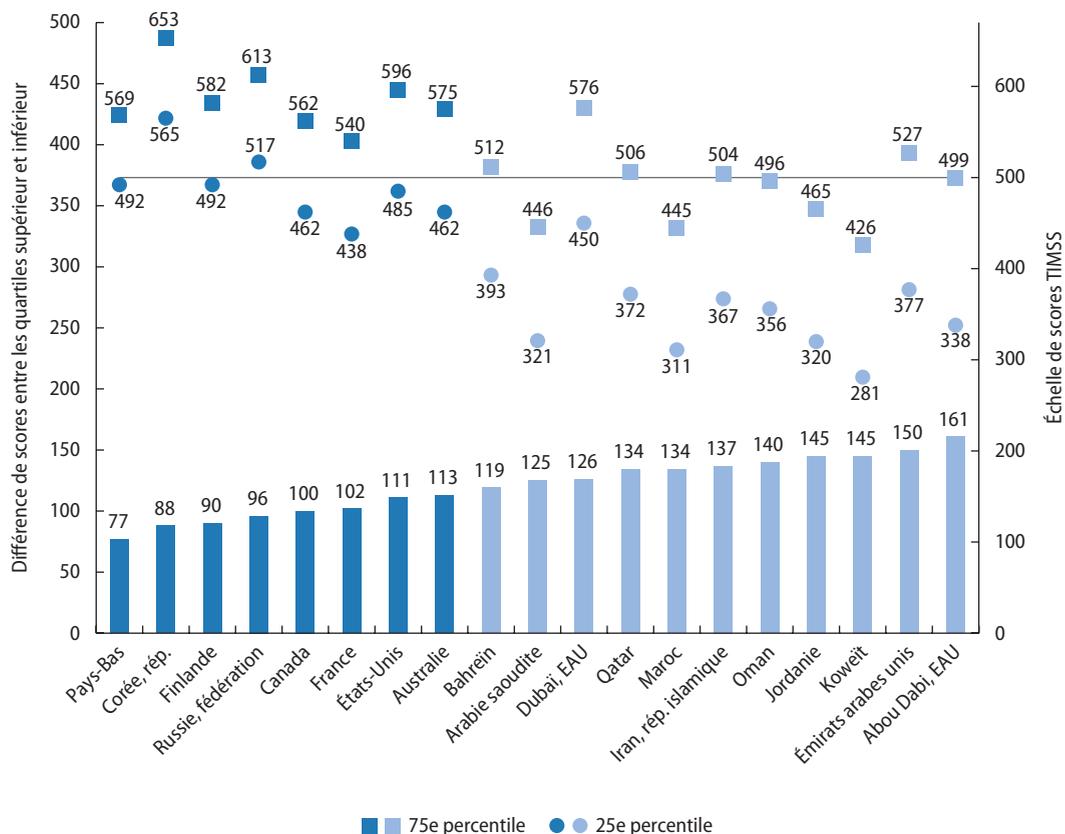
Bien que les niveaux moyens de performance des élèves aux évaluations internationales soient faibles dans la région MENA, ils varient largement à l'intérieur de chaque pays. Contrairement à la situation dans de nombreux pays avancés, tels que le Canada, l'Estonie, la Finlande et le Japon, où la relation entre les scores aux tests et le statut socioéconomique est généralement faible, dans la région MENA, les écarts d'apprentissage sont importants entre les élèves de niveaux socioéconomiques différents (OCDE, 2016a). La situation économique, sociale et culturelle du ménage des élèves de 15 ans est fortement corrélée à des

différences de performance, comme l'indiquent les résultats de PISA 2015. Au Liban, cet écart est équivalent à une différence de plus de deux années complètes de scolarité. De plus, les neuf pays de la région MENA ayant participé à l'évaluation TIMSS 2015 des mathématiques en quatrième année faisaient partie des 13 pays présentant les plus larges écarts entre les quartiles de performance supérieur et inférieur (voir schéma 14). Une amélioration de la performance là où elle est la plus faible entraînerait l'augmentation la plus rapide des niveaux globaux d'apprentissage.

Certains pays de la région MENA sont en train de combler l'écart entre leurs élèves les plus forts et les plus faibles, tandis que dans d'autres, il semble se creuser (voir tableau 3). Un cas marquant parmi les pays participants à TIMSS est celui des Émirats arabes unis, où les meilleurs élèves obtiennent des résultats supérieurs à ceux des années précédentes et les élèves plus faibles en obtiennent de moins bons. Des programmes ciblés peuvent améliorer la rétention scolaire des élèves les plus faibles risquant d'abandonner l'école.

**SCHÉMA 14 La région MENA présente les plus larges écarts de performance entre les élèves les meilleurs et les plus faibles**

*Différence de score entre les 75e et 25e percentiles de performance en mathématiques des élèves de quatrième année, TIMSS 2015*



Source : Mullis et coll., 2016.  
 Note : Comprend tous les pays de la région MENA participants (en bleu clair) ainsi que d'autres pays. Les carrés représentent les scores du 75<sup>e</sup> percentile et les cercles ceux du 25<sup>e</sup> percentile dans les pays comparés. La ligne horizontale représente la moyenne internationale, qui a été fixée à 500 lors du premier cycle de l'enquête TIMSS. TIMSS = Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (*Trends in International Mathematics and Science Study*).

**TABLEAU 3 Les écarts de performance entre les élèves se sont à la fois réduits et creusés dans la région MENA**

Évolution de la performance moyenne à l'enquête TIMSS huitième année, 10e et 90e percentiles, 2011 et 2015

Pays	Score moyen		Changement dans		
	2011	2015	Score moyen	10e percentile	90e percentile
<b>Mathématiques</b>					
Bahreïn	409	454	45	72	19
Oman	366	403	37	54	22
Qatar	410	437	27	40	20
Iran, Rép. islamique	415	436	21	20	23
Maroc	371	384	13	20	8
Émirats arabes unis	456	465	9	-4	23
Liban	449	442	-7	-7	-7
Jordanie	406	386	-20	-8	-22
Arabie saoudite	394	368	-26	-13	-35
<b>Sciences</b>					
Qatar	419	457	38	52	19
Oman	420	455	35	54	19
Maroc	376	393	17	18	16
Bahreïn	452	466	14	12	18
Émirats arabes unis	465	477	12	-3	22
Liban	406	398	-8	-13	-2
Iran, Rép. islamique	474	456	-18	-16	-19
Jordanie	449	426	-23	-15	-21
Arabie saoudite	436	396	-40	-59	-20

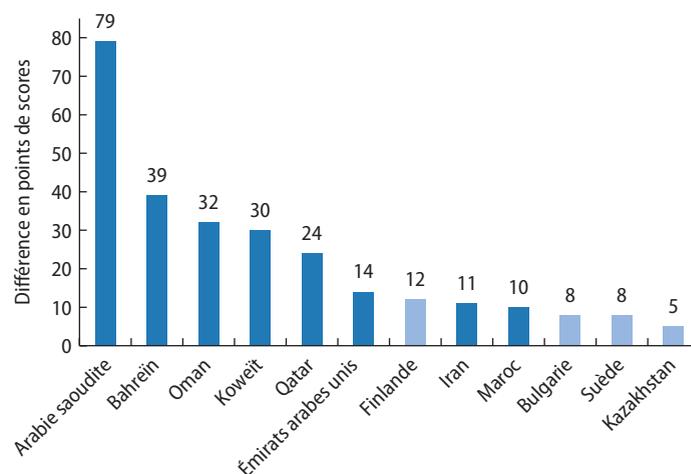
Source : Mullis et coll., 2016.

### Faire attention aux garçons parce que leurs résultats scolaires sont en train de chuter loin derrière ceux des filles

La région MENA présente les plus larges disparités de performance scolaire entre les sexes, et elles sont systématiquement en faveur des filles. Huit des dix pays enregistrant les plus forts écarts entre les sexes dans l'enquête TIMSS se trouvent dans la région MENA. C'est en Arabie saoudite que l'écart est le plus important, les résultats des garçons y étant nettement inférieurs à ceux des filles (voir schéma 15). Les rendements de l'apprentissage étant faibles pour tous les élèves de la région MENA, l'écart systématique entre les sexes constitue une crise de l'apprentissage chez les garçons de la région. Ces écarts se manifestent tôt : dès la deuxième année, les filles surpassent les garçons en lecture. En Cisjordanie et à Gaza, par exemple, un écart de 10 points de pourcentage sépare les filles (17 %) et les garçons

### SCHÉMA 15 La région MENA présente les plus forts écarts de scores au test entre les sexes

Différence en points de scores la plus élevée en science (filles &gt; garçons), TIMSS quatrième année, 2015



Source : Martin et coll. 2016.

Note : La différence entre les filles et les garçons n'était pas statistiquement significative dans la République islamique d'Iran.

(27 %) incapables de lire un seul mot d'un texte simple. Sur l'ensemble des 18 pays ayant participé à l'Évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA – *Early Grade Reading Assessment*) entre 2010 et 2015, c'est dans la région MENA que l'écart entre les sexes est le plus prononcé (Baromètre des compétences fondamentales en lecture de l'USAID). La manifestation précoce des écarts entre les sexes dans des compétences fondamentales telles que la littéracie et la numératie souligne la nécessité de traiter spécifiquement les besoins d'apprentissage des garçons dès les premières années d'études. En effet, les interventions qui ne ciblent pas les garçons et les élèves nécessitant un appui supplémentaire peuvent creuser encore davantage l'écart entre les sexes (voir encadré 9).

#### *Consacrer plus de ressources aux enfants des ménages les plus pauvres*

L'inégalité des chances<sup>10</sup> commence dès le plus jeune âge. C'est pourquoi les efforts pour y remédier doivent également commencer tôt. Les enfants nés dans des circonstances non favorables à leur bien-être sont plus susceptibles de rester à la traîne en ce qui concerne leur santé, leur nutrition, et

leur développement physique, cognitif, social et affectif – des conditions préalables à la réussite scolaire. Par exemple, à seulement 18 mois, le vocabulaire d'un enfant reflète la situation socioéconomique de ses parents (*Center on the Developing Child*, 2009). À 3 ans, un enfant dont les parents ont un diplôme universitaire peut avoir un vocabulaire trois fois plus riche que celui d'un enfant dont les parents n'ont pas terminé leurs études secondaires (*Center on the Developing Child*, 2009).

L'accès à l'éducation préscolaire est très inégal suivant les pays de la région MENA. Par exemple, à Djibouti et en Égypte, un enfant appartenant au quintile des ménages les plus riches a six fois plus de chance de participer à un programme de soins et éducation de la petite enfance (SEPE) qu'un enfant issu du quintile le plus pauvre (El-Kogali et Krafft, 2015). En Irak, en Libye et en Tunisie, les enfants du quintile le plus riche ont 17 fois plus de chances de participer à un programme SEPE que les enfants du quintile le plus pauvre. Quelles sont les conséquences à court et à long terme des inégalités pour le développement, les soins et l'éducation de la petite enfance ? Lorsque les enfants entrent à l'école primaire, ils sont déjà placés sur des

### ENCADRÉ 9

#### **Le paradoxe des genres constitue un double défi pour le capital humain dans la région MENA**

Dans la région MENA, la contre-performance des garçons est un phénomène d'une ampleur jamais constatée ailleurs dans le monde. Les systèmes éducatifs de la région MENA ne répondent manifestement pas aux besoins d'apprentissage des garçons. De plus, bien que les résultats scolaires des filles y surpassent ceux des garçons, la région MENA affiche le taux de participation des femmes à la vie active le plus faible de toutes les régions du monde, selon la base de données des indicateurs du développement dans le monde de la Banque mondiale. En moyenne, sur l'ensemble des pays de la région MENA, seuls 20 % des femmes de

15 ans et plus font partie de la population active (base de données des indicateurs du développement dans le monde, Banque mondiale).

Les inefficacités et les coûts associés à la perte d'apprentissage des garçons sont importants du point de vue tant économique que social. D'autre part, la sous-représentation des femmes sur le marché du travail, malgré le fait que celles-ci affichent de bien meilleurs résultats que les hommes en matière d'apprentissage depuis la petite enfance jusqu'à l'âge adulte, constitue une sous-utilisation significative du capital humain.

trajectoires différentes. Certains enfants disposent de tout ce dont ils ont besoin pour réussir à l'école et dans la vie adulte. D'autres commencent leur vie scolaire avec un désavantage qui aura des effets ultérieurs tout au long de leur scolarité et au-delà.

Enfin, de profonds écarts de scolarisation existent dans la région MENA, en particulier entre les enfants les plus riches et les plus pauvres. Au Maroc, par exemple, plus de la moitié des enfants en âge d'enseignement secondaire inférieur appartenant au quintile des ménages les plus pauvres ne vont pas à l'école, contre 6 % dans le quintile le plus riche. Des écarts dans les taux d'enfants non scolarisés existent également en fonction du sexe et de la situation géographique (zones urbaines ou rurales).

### **Exploiter la technologie pour renforcer l'offre éducative**

La pénétration rapide de la technologie et les innombrables possibilités qu'elle offre incitent les citoyens et les responsables politiques à investir dans les technologies numériques. Dans l'ensemble de la région MENA, trois facteurs sous-jacents maintiendront l'accès à la technologie au premier plan : 1) le désir des autorités de se diversifier en s'éloignant des économies tributaires du pétrole ; 2) les efforts des entreprises pour rester compétitives à l'échelle mondiale en élargissant leur champ d'action aux technologies numériques ; et 3) la possibilité offerte par la technologie numérique de soutenir l'apprentissage pour tous. Un avenir axé sur la technologie nécessitera que les enfants soient à l'aise avec celle-ci, et les systèmes éducatifs doivent les aider à le devenir. Beaucoup d'autres secteurs ont déjà subi le contrecoup de la rupture technologique, mais celui de l'éducation n'a pas sensiblement modifié son principal mode de prestation au cours des 150 dernières années, ni au niveau mondial ni dans la région MENA. La technologie offre une occasion unique de contribuer à dispenser un enseignement de qualité d'une façon plus efficace et efficace. Intelligemment exploitée, la technologie peut

aider des pays de la région MENA à faire progresser leurs systèmes éducatifs et à soutenir l'apprentissage.

### ***Les solutions EdTech sont prometteuses pour la promotion de l'apprentissage***

Les EdTech – les applications des technologies de l'information et de la communication (TIC) visant à améliorer l'éducation – ont connu une croissance rapide dans le monde. En 2017, les revenus du marché mondial des EdTech étaient estimés à 17,7 milliards de dollars EU (*Business Wire*, 2018).<sup>11</sup> Plusieurs facteurs ont alimenté cette croissance : la reconnaissance de l'importance de l'éducation pour la croissance économique ; un tassement ou même un déclin du financement public de l'éducation, qui ont ainsi laissé de la place à une participation du secteur privé ; et – peut-être le plus important – les efforts pour bousculer ce secteur à l'aide de la technologie dans l'espoir d'améliorer l'apprentissage des élèves et de progresser rapidement dans les classements internationaux de l'éducation. Dans la région MENA, plusieurs conditions sont actuellement favorables à une plus large adoption des EdTech, à savoir une population jeune, dynamique et férue de technologie ; un marché de l'éducation évalué à environ 100 milliards de dollars EU (*Al Masab Capital*, 2012) ; et une région dont les pays consacrent en moyenne environ un cinquième de leur budget à l'éducation (*Service d'actualités de Trade Arabia*, 2013 ; Banque mondiale, 2008). Tout cela dénote un environnement propice aux EdTech et à leur croissance.

Dans la région MENA, de nombreuses plateformes en ligne fournissent des contenus d'apprentissage en arabe. Une partie du contenu en langue anglaise de la *Khan Academy* et d'autres plateformes a été traduite en arabe. Des fournisseurs de contenu basés dans la région MENA, tels que Nafham, ont repris le format de la *Khan Academy* avec des contenus originaux utilisant les programmes scolaires de plusieurs pays de la région, ainsi qu'une production participative permettant au public de poster des leçons. D'autres – tels que l'Université internationale

Talal Abu-Ghazaleh au Liban, *Education Media Company* au Maroc et la *Bibliotheca Alexandrina* en Égypte – ont créé des contenus numériques dans différentes langues.

Certaines initiatives permettent également aux réfugiés qualifiés d'accéder à des cours en ligne. Par exemple, l'université allemande d'enseignement à distance *Fernuniversität Hagen* permet aux réfugiés qualifiés d'accéder à tous les cours en ligne et offre une formation linguistique. L'Université Kiron a forgé un partenariat avec des fournisseurs de formation en ligne ouverte à tous (FLOT) des États-Unis pour organiser un cours en ligne de deux ans destiné aux réfugiés, leur donnant la possibilité d'achever leurs études dans une université d'accueil en Allemagne (Unangst, 2017). Au Royaume-Uni, le *Partnership for Digital Learning and Increased Access* (PADILEIA) du Département pour le développement international (DfID) vise à répondre aux besoins d'enseignement supérieur des jeunes déplacés en Jordanie et au Liban en raison de la crise syrienne, à l'aide de programmes universitaires mixtes, comprenant des FLOT, un apprentissage en ligne ciblé et un apprentissage en classe pour les élèves déplacés (SPHEIR, 2017).

#### *Tirer parti du vigoureux soutien public à l'EdTech dans la région MENA*

Dans les pays de la région MENA, les familles, les élèves et la communauté en général appuient fortement une plus grande intégration de la technologie numérique dans les salles de classe pour faire évoluer la nature des systèmes d'enseignement et de formation. Dans une enquête sur les médias sociaux et la réforme de l'enseignement, effectuée dans 13 pays de la région MENA, la plupart des répondants soutenaient l'utilisation des TIC en classe (Rapport sur les médias sociaux arabes, 2013). Parmi les personnes interrogées, 84 % estimaient que l'accès universel à Internet devait être la norme et que dans les écoles, les enfants devaient pouvoir accéder à Internet sur leurs appareils personnels. Plus des trois quarts pensaient que les médias sociaux devaient faire partie des programmes scolaires, et 61 % croyaient

que les élèves devaient être autorisés à utiliser les réseaux sociaux en classe. En réponse à une question demandant si les élèves pourraient ou non être autorisés à effectuer une série d'activités informatiques, près de 80 % des personnes interrogées déclaraient qu'elles seraient heureuses de voir leurs enfants utiliser des « outils web collaboratifs » dans le travail en classe. Néanmoins, les répondants reconnaissaient également que certains aspects de l'accès à la technologie pourraient avoir des effets néfastes sur l'apprentissage des élèves.

#### *Étendre l'infrastructure TIC pour élargir la portée des solutions EdTech*

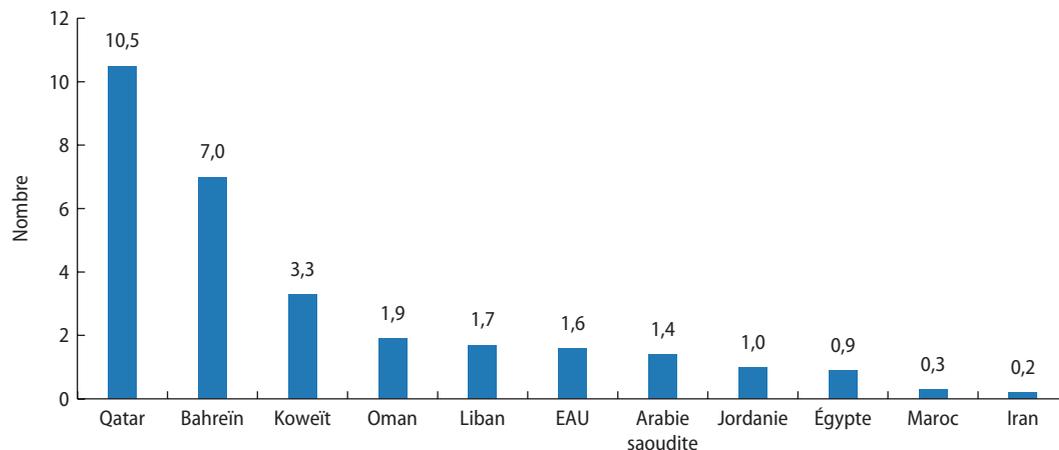
Accéder aux solutions et plateformes EdTech nécessite une infrastructure TIC. Les pays de la région MENA ont consenti des investissements considérables dans les infrastructures TIC scolaires (Lightfoot, 2011). Les TIC sont disponibles dans la plupart des écoles de la région, avec une moyenne d'environ 2,7 ordinateurs pour 10 élèves de huitième année (voir schéma 16) contre 4 ordinateurs pour la moyenne internationale. Ce chiffre varie toutefois assez fort d'un pays à l'autre, avec 10,5 ordinateurs pour 10 élèves au Qatar et seulement 1,0 ordinateur pour 50 élèves en Iran (Mullis et coll., 2016).

#### *Les EdTech sont nécessaires, mais pas suffisantes pour améliorer le rendement de l'apprentissage des élèves*

Les données relatives à l'impact des technologies sur l'éducation sont mitigées. Une récente étude menée par le Laboratoire d'action contre la pauvreté Abdul Latif Jameel (J-PAL) du *Massachusetts Institute of Technology* a évalué plus de 100 interventions EdTech et jette un éclairage important sur l'utilisation des technologies dans l'éducation (Escueta et coll., 2017). L'étude souligne que la connectivité en ligne est une condition nécessaire, mais pas suffisante de l'amélioration du rendement de l'apprentissage des élèves à l'aide des solutions EdTech les plus prometteuses. Les enseignants doivent être capables d'orienter les élèves à propos de la façon de rechercher des

### SCHÉMA 16 Des ordinateurs sont disponibles dans les écoles de la région MENA, même si la couverture varie considérablement

Nombre d'ordinateurs (y compris les tablettes) à la disposition des élèves dans l'école, pour 10 élèves de huitième année, 2015



Source : Mullis et coll., 2016.

ressources en ligne et les amener à devenir des personnes capables de penser de manière critique et d'organiser, hiérarchiser et synthétiser l'information. L'étude propose également quelques options qui pourraient être appliquées dans les pays de la région MENA (voir encadré 10).

Une récente analyse des résultats PISA des pays de la région MENA confirme ces conclusions. Le seul accès à la technologie ne permet pas de résoudre les problèmes liés aux résultats des élèves (McKinsey, 2017). L'impact de l'ajout d'un ordinateur supplémentaire dans une salle de classe est faible, tandis que la mise en place d'enseignants avec des ordinateurs a un plus fort impact positif. La fourniture d'un ordinateur à l'enseignant de chaque classe est six fois plus efficace en ce qui concerne les scores PISA des élèves que de donner un ordinateur à chaque élève.<sup>12</sup> Même si un meilleur accès aux ordinateurs et à Internet peut, en soi, ne pas améliorer de façon mesurable les résultats scolaires, il a néanmoins réussi à accroître la facilité d'utilisation de la technologie et le temps consacré à l'apprentissage de l'usage des appareils numériques. En ce sens, la connectivité en ligne dans les

salles de classe pourrait être une condition nécessaire, mais pas suffisante, d'une amélioration du rendement de l'apprentissage des élèves à l'aide de solutions EdTech.

Pour assurer l'apprentissage pour tous, une attention particulière doit être portée aux compétences en littératie numérique. Dans de nombreux pays, les jeunes issus de milieux aussi bien favorisés que défavorisés passent à peu près, chaque semaine, le même temps en ligne. Il y a néanmoins des différences significatives dans la façon dont ils utilisent Internet. Même dans les pays développés, où l'accès à Internet est presque égal chez les enfants issus de milieux socioéconomiques différents, les élèves issus de milieux défavorisés sont plus susceptibles de discuter ou de jouer à des jeux vidéo que leurs homologues plus aisés, qui utilisent davantage Internet pour rechercher des informations ou lire les nouvelles (Forum économique mondial, 2016). Pour convertir les « opportunités en réelles opportunités » (OCDE, 2016d, 3) pour chacun et réduire les inégalités (numériques), les écoles doivent enseigner les compétences en littératie tout en promouvant activement la technologie en tant que moyen d'améliorer les compétences et

**ENCADRÉ 10****Les EdTech offrent des possibilités de faire un bond en avant à l'apprentissage**

Les programmes d'apprentissage assisté par ordinateur (AAO) associent l'apprentissage en face à face dans les classes avec des composantes en ligne du programme scolaire. Ils fonctionnent bien quand ils sont dispensés aux élèves dans des environnements structurés en ligne et en classe, dans lesquels les enseignants sont formés à faciliter avec compétence cette interaction. En fait, l'AAO aide l'élève à apprendre grâce à une combinaison d'expériences scolaires supervisées en dehors de son domicile et de contenus fournis en ligne, avec un certain contrôle du temps, du lieu, du parcours ou du rythme de l'élève (Horn et Staker, 2011). Dans cet apprentissage mixte, les expériences en classe et en ligne sont adaptées pour se renforcer mutuellement (Horn et Staker, 2012).

Les interventions comportementales basées sur la technologie (« nudging ») s'appuient sur des réflexions tirées de l'économie comportementale. Elles s'avèrent efficaces dans une grande variété d'environnements éducatifs (Escueta et coll., 2017). Le « nudge » ou coup de pouce présente des choix à des bénéficiaires sans changer véritablement les coûts de ces choix. En général, ces coups de pouce atteignent les utilisateurs à l'aide de messages texte, rappelant aux parents

d'inscrire leurs enfants à des programmes de développement de la petite enfance ou de regarder les bulletins de leurs adolescents, ou prévenant les étudiants universitaires qu'il est temps d'introduire leur dossier pour un prêt étudiant (*Economist*, 2017 ; Escueta et coll., 2017 ; Pugatch et Wilson, 2018).

Les manuels numériques sont interactifs et rendent possibles des expériences d'apprentissage uniques pour les élèves. À une extrémité du spectre, on trouve dans la région MENA les applications mobiles offrant des bibliothèques en ligne interactives, telles que *Rawy Kids* en Égypte ou le lecteur de livre *Kitabi* au Liban. À l'autre extrémité, se retrouvent celles qui utilisent le divertissement et le jeu pour encourager l'apprentissage, comme *Sho'lah* et *Loujee*, un jouet arabe « intelligent » visant l'apprentissage par le jeu (*Arab News*, 2016). Récemment, deux jeux basés sur une application pour smartphone se sont avérés efficaces pour améliorer les compétences élémentaires en lecture dans une Syrie déchirée par les conflits : *Antura et les lettres* et *Nourris le monstre*, qui ont tous deux affiché un rendement positif de l'apprentissage aux évaluations initiales de l'impact et ont été primés au concours EduApp4Syria 2017 (Comings, 2018).

connaissances, y compris le fait de se tenir au courant des marchés de l'emploi potentiels.

### Accroître la demande de compétences

#### Des réformes supplémentaires sont nécessaires pour que l'éducation réalise son potentiel

Pour réaliser tout son potentiel, l'éducation doit fournir aux élèves des compétences répondant aux besoins économiques et sociaux de chaque pays. Un renforcement de l'offre éducative rapprocherait l'éducation de la réalisation de son potentiel, mais constituerait une approche de deuxième choix laissant inexploitée la majeure partie de ce potentiel (Rodrik, 2008).

La meilleure approche consisterait à entreprendre des réformes multisystémiques faisant correspondre l'offre éducative et la demande de compétences. Elle implique des réformes économiques visant à permettre une meilleure adéquation entre les compétences requises sur le marché du travail et celles transmises par l'éducation et recherchées par les parents et les élèves. Elle comprend également des mesures destinées à corriger les distorsions du secteur de l'éducation et au-delà. Elle peut, par exemple, aborder les signaux et incitations issus du marché du travail, tout en mettant en œuvre des réformes au sein du secteur de l'éducation. Sans une réorganisation du marché du travail accroissant la demande de compétences, la contribution du secteur de l'éducation à des objectifs tels que la diversification économique ne sera pas

pleinement réalisée. En outre, sans des réformes de la fonction publique permettant le recrutement, la motivation et l'autonomisation des meilleurs enseignants, la profession enseignante restera dévalorisée et l'apprentissage compromis. Il est donc important de comprendre comment le secteur de l'éducation interagit avec l'environnement économique, social et politique pour produire les résultats escomptés et mettre en œuvre des politiques relevant les défis tant du système éducatif que du marché du travail.

### *Améliorer l'envoi des signaux relatifs aux compétences*

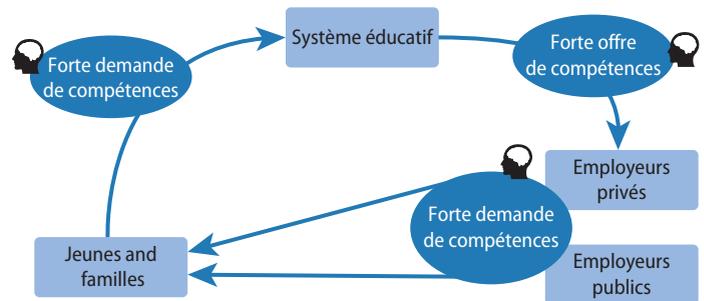
Les distorsions du marché du travail des pays de la région MENA ont conduit à mettre l'accent sur les qualifications plutôt que sur les compétences. Pour que la région MENA abandonne la logique du diplôme au profit de celle de la compétence, les employeurs doivent envoyer des signaux forts aux jeunes et aux familles quant aux types de compétences dont ils ont besoin. Ces jeunes et leurs familles doivent à leur tour exiger du système éducatif qu'il délivre les compétences en question. Le système éducatif doit alors répondre en fournissant l'ensemble des compétences requises et en communiquant à propos des compétences acquises (voir schéma 17).

Les employeurs de la région MENA ne communiquent (signalent) toutefois pas efficacement les compétences dont ils ont besoin au système éducatif ou aux élèves et parents. Cette médiocre communication est exacerbée par le fait que dans la plupart des pays, un nombre disproportionné d'entreprises du secteur privé sont des microentreprises, qui n'ont pas la capacité d'envoyer efficacement des signaux aux systèmes éducatifs de la région (Assaad, Krafft et Salehi-Isfahani, 2018). Elles ne sont pas non plus bien placées pour recevoir les signaux du système éducatif. Actuellement, les signaux concernent essentiellement les diplômes (voir encadré 11).

### *S'attaquer aux politiques du travail rigides*

Dans la région MENA, des politiques du travail rigides limitent également la demande de compétences. Par exemple, les

**SCHÉMA 17** La région MENA a besoin d'une logique de la compétence



Source : Adapté de Assaad, Krafft et Salehi-Isfahani (2018).

lois du travail y rendent extrêmement difficile le licenciement des employés (Banque mondiale, 2013a). Ce facteur est dissuasif pour le secteur privé, et les employeurs sont, par conséquent, moins susceptibles d'embaucher à l'issue d'une période d'essai visant à mieux connaître les compétences d'un candidat, une pratique courante dans d'autres parties du monde. Combiné à l'absence d'informations sur la qualité ou la productivité des diplômés, cet effet dissuasif explique pourquoi les entreprises ont tendance à embaucher à travers leurs réseaux sociaux.

Plutôt que les compétences, ce sont les relations personnelles qui dictent les résultats obtenus sur le marché du travail de la région MENA, réduisant ainsi encore davantage la demande de compétences. Un sondage Gallup mené dans 16 économies de la région MENA a conclu qu'en moyenne, 70 % des répondants étaient d'accord avec le fait que des relations personnelles sont essentielles pour trouver un emploi (voir schéma 18). Les familles et élèves manquent également d'incitation à mettre l'accent sur les compétences ; sur le marché du travail, les compétences mesurables acquises à l'aide de l'éducation sont nettement moins récompensées, quand elles le sont, que l'origine sociale ou les diplômes (Assaad, Krafft et Salehi-Isfahani, 2018 ; Krafft et Assaad, 2016 ; Krishnan et coll., 2016).

**ENCADRÉ 11****Dans l'éducation, les signaux parlent des compétences**

Les pays de la région MENA n'appliquent pas une logique de la compétence. Les États du Golfe sont confrontés à des écarts de compétences, de coût de la main-d'œuvre et de mobilité entre les travailleurs nationaux et immigrés. Les décideurs politiques y discutent de la nécessité d'une réforme fondamentale du système des compétences. Par exemple, sur les 23 000 nouveaux demandeurs d'emploi annuels du Koweït, environ 10 000 seraient incapables de trouver un emploi convenable. Le placement de ces demandeurs d'emploi nécessiterait soit que la demande de main-d'œuvre augmente (que les employeurs recherchent davantage de travailleurs appartenant aux types actuellement produits par le système éducatif) soit que des réformes éducatives fassent mieux correspondre les compétences avec les besoins du marché du travail (Hertog, 2016).

L'envoi de signaux est le processus à l'aide duquel une partie révèle certaines informations sur elle-même à une autre partie. Par exemple, sur le marché du travail, les employeurs ne connaissent pas d'emblée les capacités productives de leurs nouvelles recrues. Une des principales manières dont les candidats peuvent signaler leurs aptitudes est l'éducation (Arcidiacono, Bayer et Hizmo, 2010 ; Spence, 1973). Aux États-Unis, le curriculum vitae des diplômés universitaires contient des informations sur les diplômes, les spécialisations et les résultats aux tests. Celles-ci agissent comme des signaux de la capacité et accroissent la probabilité que les diplômés universitaires soient payés conformément à leurs aptitudes. La plupart des

diplômés du secondaire disposent de moins de moyens d'envoyer des signaux sur leurs capacités, même si le rendement financier de la capacité augmente fortement avec l'expérience (Arcidiacono, Bayer et Hizmo, 2010).

Dans la région MENA, les scores aux tests ne semblent actuellement pas fournir des informations adéquates sur la capacité (Assaad, Krafft et Salehi-Isfahani, 2018). En plus de rendre les scores aux tests plus significatifs (en mesurant plus efficacement les compétences), des modifications de la politique du travail fourniraient aux employeurs l'information et la flexibilité dont ils ont besoin, par exemple en encourageant les périodes d'essai avant l'embauche à long terme. Ensemble, ces pratiques enverraient aux employeurs un signal plus précis sur les compétences des diplômés.

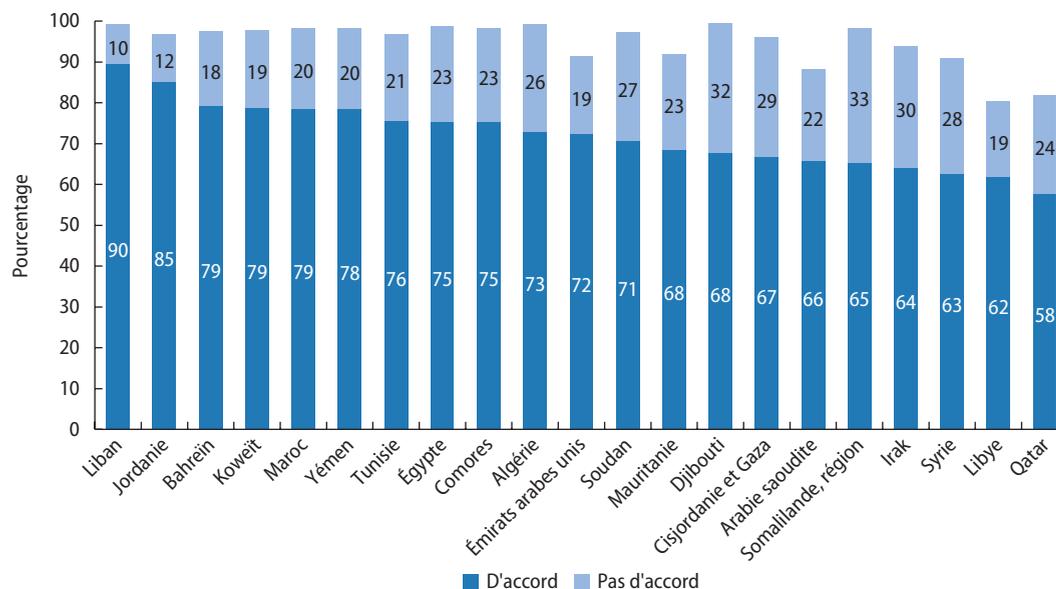
Les signaux envoyés par les employeurs aux élèves et aux institutions éducatives sont également importants. Les enquêtes nationales auprès des employeurs, accompagnées d'une forte médiatisation de leurs rapports et résultats, pourraient être une manière d'envoyer des signaux sur les compétences dont les employeurs ont besoin. Les « career academies » ou d'autres modèles de partenariats entre l'école et les employeurs peuvent fournir aux élèves les informations dont ils ont besoin sur les emplois et les compétences. Les partenariats facilitant les stages, le mentorat et d'autres expériences informatives peuvent être efficaces (Lerman, 2013).

Des réformes efficaces, telles que celles menées en Chine, abordent à la fois les politiques du travail rigides et les défis spécifiques à l'éducation, qui contribuent à la médiocrité des compétences et des signaux. Auparavant, en Chine, les réglementations strictes, le manque de concurrence et l'impossibilité de licencier les travailleurs improductifs entraînaient une faible productivité (Morrison, 2011). Dans le cadre de l'économie planifiée, les travailleurs avaient un emploi garanti à vie et étaient assignés à un poste dont leur employeur ne pouvait les chasser, avec des salaires déterminés par

l'ancienneté et le niveau d'études (Meng, Shen et Xue, 2013). À la fin des années 1970, la Chine a mis en œuvre avec succès de nombreuses réformes économiques, incluant le fait d'accorder plus de flexibilité salariale aux entreprises et d'introduire un système d'embauche de la main-d'œuvre abandonnant l'emploi à vie et donnant aux entreprises d'État le droit de licencier des travailleurs. À la suite de la première conférence nationale de la Chine sur l'emploi de 1980, les entreprises ont obtenu plus d'autonomie d'embauche et les demandeurs d'emploi plus d'autonomie dans la recherche

### SCHEMA 18 Des relations personnelles (wasta) sont essentielles pour l'obtention d'un emploi dans la région MENA

Pourcentage réagissant à la déclaration que des relations personnelles sont essentielles pour l'obtention d'un emploi



Source : Sondage Gallup, 2013.

d'emploi, notamment dans le secteur privé (Brooks et Tao, 2003). La flexibilité des salaires, y compris la mise en place de primes, a été graduellement accrue, et la part des primes dans le salaire total a augmenté dans l'ensemble des entreprises de 2 % de la masse salariale en 1978 à 16 % en 1997, incitant effectivement les employés à obtenir de bons résultats (Brooks et Tao, 2003). Depuis 1997, les revenus ont presque doublé (Meng, Shen et Xue, 2013). Pendant ce temps, les réformes ont entraîné des rendements plus élevés de la scolarisation (Zhang et coll., 2005). Les élèves sont davantage motivés à acquérir des compétences leur permettant de gagner des salaires plus élevés fondés sur ces compétences et sur leur productivité plutôt que sur leurs diplômes scolaires.

#### *Réformer la fonction publique pour attirer les meilleurs enseignants*

L'accroissement de la demande de compétences requiert des réformes de la fonction publique pour recruter, retenir et

autonomiser les meilleurs enseignants. Aucun système éducatif ne connaîtra le succès à moins de fournir des incitations (financières ou professionnelles) significatives à l'effort des enseignants (Banque mondiale, 2018e). Les données sur les effets des incitations financières destinées aux enseignants sont mitigées, mais l'incitation professionnelle semble, elle, détenir le pouvoir d'améliorer le rendement de l'apprentissage des élèves. Les systèmes de rémunération au mérite peuvent être justifiés dans certains contextes, mais les données internationales montrent clairement que des incitations professionnelles bien choisies ont un potentiel encore plus grand. La progression à travers les échelons de carrière et d'autres formes de reconnaissance des enseignants ont eu des effets motivants considérables dans plusieurs pays très performants. Ces systèmes utilisent des processus d'évaluation pour identifier le talent et la réussite (Darling-Hammond et coll., 2017 ; Liang, Kidwai et Zhang, 2016).

Dans la plupart des pays de la région MENA, la carrière des enseignants dépend essentiellement des années de service plutôt que de la performance (Banque mondiale, 2012). Des efforts plus importants sont requis pour réformer intégralement les systèmes d'incitation des enseignants, afin de promouvoir un enseignement et un apprentissage de qualité et d'offrir des carrières gratifiantes. Ces types d'initiatives peuvent exiger une réforme des règles et règlements de la fonction publique pour soutenir les systèmes d'incitation et de redevabilité. Par exemple, à Shanghai, les enseignants peuvent progresser professionnellement à travers un système de classement à cinq niveaux (Liang, Kidwai et Zhang, 2016 ; Banque mondiale, 2018b). L'Australie, le Canada et Singapour ont des échelons de carrière similaires pour récompenser les connaissances, compétences et contributions des enseignants (NCEE, 2016).

On peut trouver, dans le monde entier, des exemples utiles de parcours enrichissants et flexibles des chefs d'établissement scolaire. Par exemple, en Belgique flamande, un ancien chef d'établissement peut prendre la tête d'une communauté d'écoles collaborant sur des questions telles que l'orientation professionnelle des élèves, l'offre de cours, et l'enseignement destiné aux élèves ayant des besoins spéciaux (Pont, Nusche et Moorman, 2008). L'Angleterre a créé un cadre de renforcement du leadership qui fournit un parcours de programmes et de normes s'étendant tout au long de la carrière des chefs d'établissement, avec des possibilités de soutien des chefs d'établissement par des directeurs expérimentés (Pont et coll., 2008). À Shanghai, la carrière des chefs d'établissement comprend quatre échelons correspondant aux performances professionnelles (Jensen, Downing et Clark, 2017b ; Liang, Kidwai et Zhang, 2016 ; NCEE, 2016).

Dans la région MENA, l'autorité des chefs d'établissement est relativement limitée en matière de détermination des besoins de ressources, élaboration du budget et gestion du personnel (Banque mondiale, 2015b). La plupart des chefs d'établissement public de la région MENA n'ont pas le pouvoir de sélectionner les enseignants pour leurs écoles ou de

licencier les enseignants peu performants ou absents de manière chronique. En revanche, de nombreux pays de l'OCDE (Danemark, États-Unis, Irlande, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Royaume-Uni, Slovaquie et Suisse) accordent aux chefs d'établissement un rôle considérable en matière d'embauche et de licenciement des enseignants (voir schéma 19). Sur les six pays de la région MENA qui ont participé à l'enquête PISA 2015, les trois ayant obtenu les meilleurs scores en mathématiques (Liban, Qatar et Émirats arabes unis) accordent aux chefs d'établissement un certain niveau de responsabilité dans la gouvernance scolaire semblable à celui des pays de l'OCDE, même si davantage d'études sont nécessaires pour déterminer si la corrélation entre la gouvernance scolaire et les performances des élèves est une relation de cause à effet.

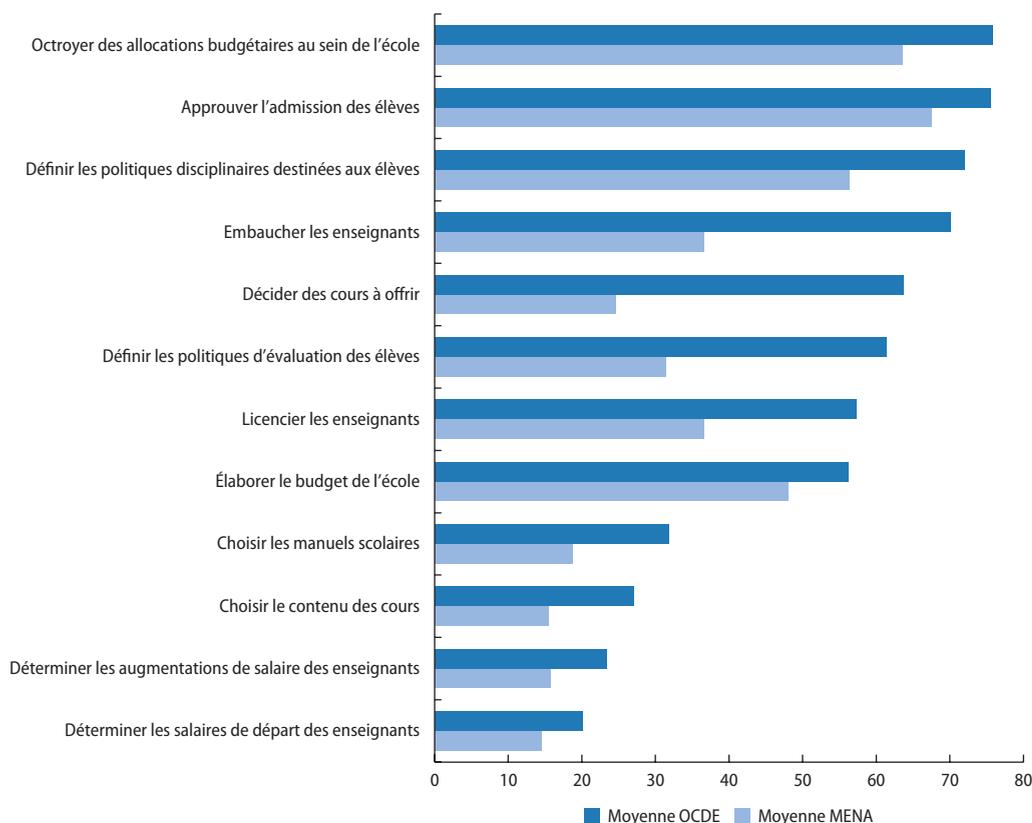
Des efforts sont en cours dans certains pays de la région MENA pour améliorer le leadership scolaire, mais le processus est lent. En Tunisie, les chefs d'établissement primaire n'ont que peu accès aux ressources financières. Même si la loi leur impose explicitement d'orienter les enseignants à propos du programme scolaire et des tâches liées à l'enseignement, en pratique, cette responsabilité est souvent confiée à des conseillers pédagogiques et des inspecteurs effectuant des visites périodiques. Les chefs d'établissement de la Tunisie n'ont pas non plus le pouvoir de sélectionner ou de licencier les enseignants de leurs écoles. De même, ils n'ont pas l'autorité de récompenser les bonnes performances. Consciente de ces questions de gouvernance dans l'enseignement primaire, la Tunisie a conçu un projet visant à autonomiser les chefs d'établissement et à renforcer la gestion des écoles, qui sera mis en œuvre dans les années à venir (Banque mondiale, 2018c).

### **Aligner les programmes scolaires sur les compétences demandées**

Les programmes scolaires officiels déterminent ce que les systèmes éducatifs cherchent à transmettre à leurs élèves. Idéalement, ils doivent refléter les compétences préparant les élèves à la vie sociale et économique, et toutes

### SCHÉMA 19 Dans la région MENA, les chefs d'établissement ont moins d'autorité que ceux des pays de l'OCDE

Pourcentage des élèves scolarisés dans des établissements dont le directeur exerce une responsabilité importante



Source : OCDE, 2016a.

Note : OCDE = Organisation de coopération et de développement économiques.

les réformes devraient veiller à ce que les acquis des élèves soient en adéquation avec les compétences dont ils ont besoin. En fait, les programmes scolaires sont le lieu où devraient se rencontrer les multiples sphères de la société, le marché du travail et le système éducatif. Les programmes devraient refléter la transition d'une logique du diplôme à une logique de la compétence. Les systèmes sont en phase lorsque les programmes scolaires officiels tiennent compte des compétences recherchées par la société et le marché du travail. Inversement, lorsque les programmes officiels sont dépassés et déconnectés de la réalité, les acquis des élèves ne correspondent plus aux attentes de la société et des employeurs.

Partout dans le monde, les réformes des programmes s'orientent vers une expression des acquis sous la forme de compétences et abandonnent la définition du contenu scolaire en termes de matières à enseigner (UNESCO, 2017b). Cette transition représente un accroissement de la demande de compétences, car l'attention passe de l'acquisition de données factuelles à ce que les élèves sont capables de faire de leur apprentissage – autrement dit, aux compétences que les élèves ont acquises grâce au processus éducatif.

Les programmes scolaires des systèmes éducatifs de l'ensemble de la région MENA reflètent la croyance que l'enseignement doit fournir des contenus académiques, préparer la main-d'œuvre et contribuer au

développement social et civique. Au cours des dernières décennies, de récentes réformes ont ajouté aux programmes scolaires, par exemple, des compétences de la vie courante, des langues étrangères, des approches de résolution des problèmes et davantage de sciences, mathématiques et technologies de l'information (Alayan, Rohde et Dhoub, 2012). Dans les pays de la région MENA, le discours législatif sur les compétences que les élèves doivent acquérir à l'école sont en adéquation avec les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle. La plupart mettent l'accent sur la maîtrise de l'arabe et des langues étrangères, la sensibilisation aux droits de l'homme, le désir de coopération internationale, la prise de conscience des questions environnementales et de conservation, la pensée critique et les compétences en recherche. Par exemple, la législation relative à l'éducation de l'Arabie saoudite déclare que les élèves doivent avoir les compétences et connaissances nécessaires pour contribuer à la société économiquement et culturellement et pour renforcer leurs communautés. Le document du programme scolaire des Émirats arabes unis déclare que le système éducatif forme les élèves en vue de leur développement

physique, intellectuel et émotionnel et les prépare à l'avenir. Les objectifs du Maroc mettent l'accent sur l'acquisition de la langue, le développement des compétences sociales appropriées, la compréhension des affaires civiques, et la préparation des élèves à leurs futures carrières (UNESCO, 2011).

Toutefois, même si dans la région MENA le discours législatif reflète une approche moderne de l'éducation, du matériel éducatif et des approches pédagogiques, beaucoup de classes restent traditionnelles et déconnectées de la vie quotidienne des élèves (Bouhlila, 2011). La matière est présentée comme un ensemble de faits et de processus à mémoriser, et d'une manière n'encourageant pas la réflexion et l'apprentissage autonomes. Les connexions entre la théorie et la pratique restent inexplorées, tout comme les liens entre le passé et le présent (Alrebh et Al-Mabuk, 2016). En plus du médiocre apprentissage qui en résulte, le manque de pertinence pour la vie réelle fait que les élèves sont moins intéressés et moins préparés au monde extérieur à l'école. La pertinence est un aspect particulièrement important des programmes étroitement liés au milieu du travail (voir encadré 12).

## ENCADRÉ 12

### Réformer l'enseignement professionnel

Dans certains pays de la région MENA, les filières d'enseignement professionnel se développent et comprennent l'éducation religieuse, technique, industrielle, agricole et commerciale. L'Algérie a récemment connu un accroissement des inscriptions dans l'enseignement professionnel. Le pays a établi un partenariat avec des entreprises publiques et privées pour créer des programmes dans la construction, les travaux publics, l'électricité, l'agriculture et le tourisme (Oxford Business Group, 2015). Bahreïn a commencé à introduire l'apprentissage en 2007-2008. Après la révolution de 2011, le ministère tunisien de l'Éducation a entrepris d'élaborer un plan de réforme qui comprendra la restructuration de ses filières

d'enseignement professionnel (Oxford Business Group, 2017), et il existe un intérêt dans d'autres pays de la région pour un meilleur fonctionnement de l'enseignement professionnel au profit des élèves et du marché du travail.

L'enseignement professionnel est plus efficace lorsque les écoles collaborent avec les employeurs. En Égypte, les écoles professionnelles n'ont ni des installations adéquates ni des occasions d'apprentissage pratique (Krafft, 2013). L'enseignement professionnel n'a pas non plus réussi à s'adapter de manière appropriée aux emplois disponibles, et sa structure pourrait être trop rigide et échouer à donner aux élèves des bases suffisantes pour l'emploi.

Sur le plan international, les économies adoptent une variété d'approches pour créer et mettre en œuvre des programmes scolaires basés sur les compétences ou les aptitudes. Dans les écoles publiques des États-Unis, les systèmes fondés sur les compétences utilisent des normes d'apprentissage nationales pour déterminer les attentes académiques et définir la « maîtrise » dans un cours, une matière ou un niveau scolaire (même si d'autres ensembles de normes peuvent également être utilisés, notamment des normes développées par les districts, les écoles ou des organisations spécialistes du domaine). Plusieurs systèmes éducatifs d'Asie de l'Est obtenant des scores élevés (RAS de Hong Kong – Chine ; Japon ; Corée et Singapour) ont commencé à légiférer et à mettre en œuvre des programmes scolaires basés sur les compétences pour aider les élèves à acquérir des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle en réduisant le poids relatif de l'enseignement centré sur les matières. Parmi ces économies, certaines, telles que la Corée, préfèrent maintenir un plus grand contrôle et prescrivent le programme scolaire, tandis que d'autres, telles que le Japon, fixent des orientations générales et accordent aux écoles et aux enseignants une plus grande autonomie dans le développement de leurs programmes (*Asia Society* et OCDE, 2018 ; Cheng, 2017 ; Lune, 2007).

Quelques pays de la région MENA ont récemment commencé à explorer l'apprentissage fondé sur les compétences. À l'aide de son programme intégré de réforme de l'éducation, le Koweït transforme ses programmes scolaires et ses méthodes pédagogiques et d'évaluation. Cette approche est centrée sur l'élève, met l'accent sur les connaissances appliquées et prend en compte différentes aptitudes d'apprentissage. Un cadre national a été élaboré pour les programmes scolaires par des professionnels locaux de l'enseignement, en même temps que des normes scolaires pour tous les niveaux et matières. Des manuels fondés sur les compétences, conformes aux nouvelles normes sont en cours d'élaboration, ainsi qu'une évaluation nationale destinée à estimer

les progrès accomplis au niveau du pays, des écoles et des élèves.

### **Reconnaître l'importance du contexte pour l'apprentissage et les compétences**

La mise en œuvre de réformes éducatives dans la région MENA à travers un renforcement de l'offre éducative et un accroissement de la demande de compétences ne produira pas les mêmes résultats dans tous les contextes. Il existe différents modèles pour transformer l'éducation. La Finlande et la Corée ont toutes deux obtenu les meilleurs résultats dans l'enquête PISA 2015, un signe de solide apprentissage. Et pourtant, ces deux systèmes éducatifs sont très différents (voir encadré 13).

Les pays de la région MENA doivent déployer des efforts de réforme fondés sur ce qui est faisable du point de vue éducatif, économique et social. Leur succès dépendra de la compréhension des contraintes existantes (Rodrik, 2008). Par exemple, des pays tels que la Jordanie et le Liban sont confrontés à un large afflux de réfugiés de la guerre civile en Syrie, si bien que toute réforme de leurs systèmes éducatifs doit prendre en compte la nécessité d'accueillir des enfants réfugiés dans le système et les contraintes qui en résultent. Un autre exemple est le cas où la coordination entre le secteur éducatif et le marché du travail est irréalisable et que l'information requise pour fournir les compétences professionnelles souhaitées n'est pas disponible. En pareil cas, le système éducatif peut, en attendant mieux, mettre l'accent sur les compétences fondamentales dans les écoles. Lorsqu'une coordination entre le secteur éducatif et le marché du travail est possible, le système scolaire peut mettre l'accent sur le développement de compétences professionnelles plus ciblées, étant donné que les enseignants savent de quelles compétences les employeurs ont besoin. Les conditions permettant ou entravant la réussite d'un programme sont un aspect crucial du succès des réformes.

La façon dont les réformes sont conçues, introduites, et mises en œuvre dans un pays

**ENCADRÉ 13****La Finlande et la République de Corée appliquent des modèles différents, mais efficaces**

Les systèmes éducatifs de la Finlande et de la République de Corée sont très efficaces et performants, et pourtant ils diffèrent profondément. Le système coréen est connu pour être rigoureux et axé sur les évaluations, tandis que celui de la Finlande est plus accommodant, plus flexible et sans évaluations normalisées obligatoires, à l'exception des examens d'entrée à l'université (Darling-Hammond, Wei, et Andree, 2010). Un élève coréen du secondaire passe en moyenne 10 heures par jour à l'école et est soumis à une très forte pression de la part de sa famille pour obtenir de bons résultats (Ellinger et Beckham, 1997). En revanche, la Finlande permet aux élèves de suivre les cours à leur propre cadence au cours de leurs dernières années de scolarité, leur permettant ainsi de mieux apprendre la matière avec moins de stress et à leur rythme (Morgan 2014). Aucun de ces systèmes n'est le « bon » système éducatif : tous deux sont performants et encouragent l'apprentissage.

En dépit de leurs environnements différents, ils présentent néanmoins quelques très nettes similarités. Les deux pays se sont engagés à offrir aux élèves des chances égales d'apprentissage. En Corée, les enseignants changent d'établissement scolaire tous les cinq ou sept ans, multipliant ainsi les occasions que les enseignants exceptionnels s'occupent d'élèves défavorisés (Morgan, 2016). L'enquête PISA a révélé qu'en Finlande, les opportunités d'apprentissage sont essen-

tiellement les mêmes dans l'ensemble du pays (Morgan, 2016). Les écoles finlandaises offrent des services d'aide sociale et un soutien scolaire gratuit précoce aux élèves qui en ont besoin en lecture, écriture ou mathématiques (Morgan, 2014 ; 2016), ce qui aide à réduire les inégalités préexistantes entre les élèves, pour leur permettre d'apprendre.

De plus, les deux pays investissent dans la formation d'enseignants accomplis. En Finlande, l'enseignement est une profession très respectée, souvent perçue comme plus importante que la médecine ou le droit. La Finlande n'admet dans ses programmes de formation des enseignants que les étudiants faisant partie des 10 % les meilleurs. Les enseignants sortent bien préparés d'un programme intensif de cinq ans, qui leur permet de disposer de plus d'autonomie pour enseigner de la façon leur paraissant la plus efficace (Morgan, 2014). Le programme comprend toute une série de formations, impliquant notamment d'observer des enseignants dans leurs classes, de donner des leçons aux élèves, et de préparer les étudiants à devenir des chercheurs et des professionnels. En Corée, les enseignants doivent suivre 90 heures de perfectionnement professionnel tous les trois ans pour améliorer leur manière d'enseigner. Un programme de perfectionnement professionnel coréen délivre un certificat avancé, qui entraîne souvent une augmentation de salaire et parfois une promotion (Darling-Hammond, Wei et Andree, 2010).

donné détermine également leur réussite. Au Mexique par exemple, les réformes ont été introduites après d'importantes négociations avec les syndicats enseignants, ce qui a permis de les mettre en œuvre avec succès. En Tunisie, le processus de réforme est devenu conflictuel et a fini par être bloqué (Grindle, 2004 ; Kingdon et coll., 2014 ; Banque mondiale, 2018c).

L'efficacité des différentes options de politiques dépend souvent de l'existence de conditions connexes. Par exemple, la prise de décision au niveau des établissements scolaires peut être efficace pour améliorer le rendement de l'apprentissage, mais peut l'être

moins dans des contextes défavorisés où les parents sont moins en mesure de participer (Carr-Hill, Rolleston et Schendel, 2016). De même, les programmes de développement de la petite enfance présentent un énorme potentiel d'amélioration du rendement de l'apprentissage, mais sont inefficaces lorsque la qualité des programmes est faible (Bouguen et coll., 2013 ; Jung et Hasan, 2014 ; Temple et Reynolds, 2007) ou lorsque les populations les plus à risque ne peuvent en bénéficier (Karoly, 2017).

Des ressources suffisantes et une approche soutenue maintenant le cap jusqu'au bout, tout en suivant en

permanence les résultats, sont également important. Au Maroc, un manque de financement adéquat a été un grand obstacle à la réalisation des objectifs de la réforme de l'éducation entre 2005 et 2009 (Commission européenne, 2010). Une rotation élevée des cadres supérieurs des ministères de l'Éducation et des principaux administrateurs ralentit également les efforts de réforme. Entre 2010 et 2017, la Jordanie a connu six ministres de l'enseignement supérieur, l'Égypte sept, et le Liban quatre – dont aucun n'a occupé son poste pendant plus de trois ans.<sup>13</sup> Récemment, de fortes rotations du personnel des ministères de l'Éducation ont également été observées au Koweït, au Maroc et en Arabie saoudite.

### **S'attaquer aux normes sociales qui freinent l'éducation**

Pour modifier substantiellement leurs systèmes éducatifs, les pays doivent s'attaquer aux normes sociales inefficaces qui empêchent les réformes. Faire évoluer les normes sociales n'est pas facile, mais pas non plus impossible. Sensibiliser aux coûts ou à l'inefficacité de certaines normes, ou aux bénéfices que la société pourrait tirer des réformes peut aider à faire évoluer les mentalités. Toutefois, un tel effort doit être fondé sur des preuves tangibles sans lien avec un quelconque discours politique ou idéologique, et se concentrer sur des réformes réelles et importantes, et non sur des changements mineurs dans les politiques (Khemani, 2017). Modifier les lois peut également induire une évolution des normes. Par exemple, les lois sur le port de la ceinture de sécurité ont fait évoluer la norme sociale relative à la sécurité routière. Cependant, il ne suffit pas d'adopter des lois, elles doivent être strictement appliquées et encouragées. Cela dit, une réaction comportementale à des mesures incitatives à court terme peut faire évoluer à plus long terme les comportements et les normes sociales (Banque mondiale, 2015d). À titre d'exemple, des messages texte peuvent être utilisés comme coup de pouce pour inciter

les parents à inscrire leurs enfants dans des programmes de DPE (Escueta et coll., 2017 ; Pugatch et Wilson, 2018).

Une autre approche pour influencer les normes consiste à identifier des champions au sein de groupes sociaux, pour mener ou démontrer le changement, tirant ainsi profit de l'influence sociale pour modifier les comportements (Banque mondiale, 2015d). L'initiative égyptienne *Teachers First* (les enseignants d'abord), qui a mis au point un programme de perfectionnement professionnel à partir du Référentiel de compétences pour les enseignants de l'UNESCO, constitue un bon exemple. En 2018, elle avait enrôlé 10 000 enseignants dans huit gouvernorats (*Teachers First*, 2018). Elle forme des équipes d'innovation dans les établissements pour aider les enseignants à adopter une pédagogie moderne dans leurs classes. *Teachers First* cherche également à transformer le système d'évaluation des enseignants afin d'identifier les changements de comportement au fil du temps, l'apprenant prenant une part plus active dans le processus d'apprentissage et d'évaluation (*Teachers First*, 2018).

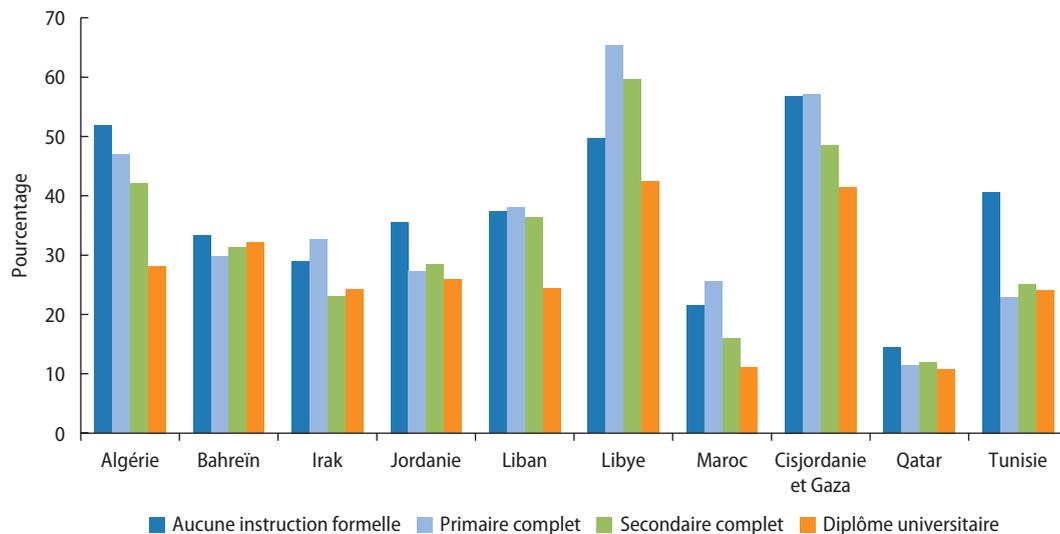
### **Promouvoir la tolérance à l'aide de l'éducation**

Les perspectives de paix et de stabilité dans la région MENA seront déterminées par la capacité de ses citoyens à coexister avec des personnes de nationalités, origines ethniques et religions différentes. L'éducation est un des principaux moyens de création d'une culture de paix (UNESCO, 1999). Elle peut aider à promouvoir la tolérance en renforçant les connaissances et les compétences de raisonnement et en réduisant les injustices (Coenders et Scheepers, 2003).

Dans la région MENA, les niveaux d'études plus élevés sont généralement associés à une plus grande tolérance envers les personnes issues d'horizons différents (schéma 20). En Algérie, en Irak, en Jordanie, au Liban, au Maroc, en Cisjordanie et à Gaza, et en Tunisie, des niveaux d'instruction plus élevés correspondent à une plus grande

### SCHÉMA 20 La tolérance est associée à l'éducation, mais l'intolérance est élevée même parmi les personnes instruites de la région MENA

Pourcentage de répondants qui n'aimeraient pas avoir comme voisins « des gens d'une religion différente », par plus haut niveau d'études atteint



Source : Inglehart et coll., 2014.

tolérance vis-à-vis des personnes ayant une religion différente. Toutefois, l'association entre le niveau d'études et les valeurs sociales est plus faible dans la région MENA que dans le reste du monde (Diwan, 2016).

Même les personnes les plus instruites de la région MENA affichent des niveaux d'intolérance identiques ou supérieurs à ceux des autres régions du monde. Par exemple, 34 % des répondants issus de la région MENA à la *World Values Survey* (l'enquête sur les valeurs dans le monde) de 2014 déclaraient ne pas aimer avoir pour voisins des immigrants ou des travailleurs étrangers (Inglehart et coll., 2014). Ce taux est trois fois plus élevé que celui observé dans les pays développés (12 %). De plus, 32 % des répondants de la région n'aimaient pas avoir des voisins d'une autre religion. Ce taux est le plus élevé de ceux de toutes les régions, et est presque huit fois supérieur à celui des pays développés.

Donc, même si l'éducation contribue à une plus grande tolérance, ses effets peuvent largement dépendre de ce qui est enseigné et de la façon d'enseigner dans les classes, ainsi que de

l'orientation politique, des interactions sociales, des expériences historiques et de la dynamique du marché du travail. Les programmes scolaires favorisant les compétences non cognitives ou de « savoir-être » (ainsi que cognitives) et les pratiques pédagogiques encourageant l'esprit critique, la discussion, le raisonnement et le travail d'équipe peuvent promouvoir une plus grande tolérance. À l'inverse, les programmes scolaires traditionnels lourds de contenus obsolètes et de concepts définis de manière étroite, et privilégiant la mémorisation des connaissances, le contrôle et la discipline peuvent former des esprits fermés. Au Rwanda, l'éducation a été une partie importante d'une approche systémique holistique visant à faire évoluer les attitudes pour plus de tolérance et moins de violence (voir encadré 14).

Compte tenu des conflits auxquels est confrontée la région MENA depuis près de dix ans, l'éducation a un rôle important à jouer dans la promotion de la paix et de la stabilité sociale. Elle ne peut toutefois pas le faire seule. L'amélioration des conditions

**ENCADRÉ 14****Au Rwanda, l'éducation a joué un rôle dans la consolidation de la paix**

L'éducation peut être un point de départ essentiel pour la lutte contre les facteurs de conflit. Le Rwanda a reconnu l'éducation comme « l'outil de transformation sociale positive permettant de réduire la probabilité d'un retour à la violence. » Les écoles sont devenues le terrain commun où les parents pouvaient se rencontrer, rétablir la confiance et chercher un objectif partagé. Afin de développer des politiques éducatives abordant explicitement la cohésion sociale, et de contribuer à la réconciliation nationale, les programmes scolaires ont été modifiés pour mettre l'accent sur « une culture de paix » et promouvoir des valeurs nationales positives, la justice, la tolérance, le respect, la solidarité et la démocratie. La réforme des programmes scolaires et l'élimination des barrières sociales ont demandé de la

patience et du temps parce qu'il fallait s'entendre sur la langue, les valeurs, l'accès des filles à l'éducation, et l'attention à porter aux enfants ayant des besoins particuliers. Pour accroître leur impact, les responsables de l'éducation ont recherché l'appui de programmes complémentaires sociaux et de santé qui ont amélioré l'expérience éducative des enfants. En bref, la mise en œuvre de ces accords a nécessité une appropriation collective, de la confiance et du temps pour se développer. Une plus grande autorité sur la mise en œuvre a été accordée aux établissements et aux districts, assortie d'une redevabilité et d'une efficacité opérationnelle accrues, d'une gestion plus réactive et plus efficace, et d'un renforcement continu des capacités.

*Source : Banque mondiale (2013b).*

politiques et économiques est également essentielle à la paix et à la stabilité de la région. Cela exige l'alignement de plusieurs systèmes ainsi qu'un engagement social et politique plus large.

### Un nouveau pacte pour l'éducation

Les objectifs des parties prenantes pour l'éducation reflètent la multitude de rôles que celle-ci peut jouer dans l'économie et la société. De nombreuses parties prenantes ont une perception partagée des objectifs de base tels que la littératie, mais au-delà de cela, les groupes ont des avis différents sur les buts de l'enseignement. Le manque d'unanimité des parties concernées autour des objectifs de l'éducation constitue un obstacle majeur. L'éducation devient un « champ de bataille » (Purpel et Shapiro, 1995, 60) où les différentes parties concernées se battent à la recherche d'une hégémonie idéologique.

Dans tous les pays, l'enseignement fait l'objet d'un dialogue national permanent. Dans la région MENA, ce dialogue national doit être canalisé vers une vision unifiée prenant en compte les quatre tensions freinant l'éducation, les normes sociales qui les définissent, et le contexte local. Une vision partagée doit également prendre en compte les priorités de développement des pays, leurs possibilités économiques, leurs réalités et leurs ressources, de sorte que l'ensemble des objectifs soit réaliste et atteignable.

Pour atteindre cette vision unifiée, une volonté politique est essentielle. De plus, les intérêts d'un large éventail de parties prenantes – enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs, politiciens, collectivités, employeurs et élèves – doivent être conciliés au sein d'une puissante alliance. Cet effort nécessite un leadership fort et une redevabilité partagée. Il requiert également de mettre en phase les investissements et les ressources avec les priorités de la vision. Les systèmes éducatifs très performants – tels que ceux du Japon, de la Corée, et de Singapour – sont des champions

des pactes éducatifs forts, soulignant le rôle d'une vision unifiée pour l'éducation au sein de toutes les parties prenantes. Cette vision inclut des réformes *logiques* et *cohérentes* pour atteindre une croissance économique axée sur le capital humain (Wong, 2017).

### **Les dirigeants nationaux doivent mener le changement**

La volonté politique et le leadership sont essentiels pour mobiliser la région MENA autour d'un nouveau pacte pour l'éducation. Le leadership politique peut amorcer une évolution des normes comportementales en faveur d'une réforme de l'éducation (Acemoglu et Jackson, 2015). En tant que champions des réformes éducatives, les leaders nationaux du Japon, de la Corée et de Singapour ont fait de l'éducation une priorité nationale dotée d'une vision et d'objectifs clairs, et ont entretenu un consensus au sein des parties prenantes (Banque mondiale, 2018e). Les politiques se sont appuyées sur la prise de conscience qu'une harmonisation intersectorielle des politiques est indispensable à la réalisation complète du potentiel de l'éducation. Elles ont réussi à promouvoir une vision commune de l'éducation à laquelle les parents peuvent aspirer pour l'avenir de leurs enfants (Banque mondiale, 2018e) ainsi qu'une responsabilité partagée de toutes les parties prenantes dans les résultats scolaires (Wong, 2017).

La région MENA a connu bon nombre de grands dirigeants dont le charisme et la vision ont mené à des progrès remarquables. Par exemple, le professeur égyptien Taha Hussein, devenu aveugle dans sa tendre enfance, a été un des penseurs les plus éminents de son temps et a laissé sa marque sur une nation tout entière (Cachia, 2014). Ministre de l'Éducation au début des années 1950, il a travaillé à l'expansion massive de l'enseignement public et à la suppression des frais de scolarité. Considérant que l'éducation est essentielle à l'existence humaine, il est l'auteur de la célèbre affirmation : « l'éducation est comme l'eau et l'air » (Cook et El-Refaae, 2017).

### **Concilier les intérêts dans une vision unifiée pour l'éducation**

Un nouveau pacte et une vision partagée nécessitent de mettre en phase la volonté politique et les multiples intérêts de la société. Des normes comportementales perverses et une polarisation idéologique peuvent empêcher certains pays de fournir des biens publics (Banque mondiale, 2016b). De plus, l'existence au sein de la société de groupes adoptant des normes strictes de non-coopération peut également bloquer les réformes (Khemani, 2017 ; Banque mondiale, 2015d). Certains groupes entravent les réformes qu'ils perçoivent comme limitant leur pouvoir ou leur aptitude à tirer des avantages (Khemani, 2017 ; Kingdon et coll., 2014). Citons, par exemple, les enseignants bénéficiant de l'industrie du soutien scolaire privé. Ce groupe peut essayer de faire obstruction à toute réforme du système d'évaluation qui compromettrait les revenus supplémentaires issus des cours privés qu'ils donnent à des élèves préparant les examens nationaux. Tel pourrait également être le cas de syndicats d'enseignants ne souhaitant pas des réformes obligeant les enseignants à prester plus d'heures ou à modifier significativement leurs pratiques. La résistance aux réformes peut être motivée non seulement par l'intérêt personnel, mais aussi par la pression exercée par les pairs pour se conformer aux normes et aux attentes d'un groupe tel qu'un syndicat d'enseignants (Khemani, 2017 ; Banque mondiale, 2015d).

L'expérience a montré que les réformes peuvent réussir si la volonté politique de les mettre en œuvre est forte. Ceci signifie que les hommes et femmes politiques et les groupes d'intérêt doivent s'abstenir d'utiliser l'éducation comme un moyen de soutenir leurs vues politiques. Une étape importante vers l'harmonisation de la volonté politique et des intérêts des parties prenantes dans une réforme de l'éducation consiste à limiter le nombre des décideurs politiques ayant le pouvoir de bloquer des réformes au profit de leurs

propres intérêts politiques, et à les amener à rejoindre les autres intervenants en insistant sur les valeurs communes (Acosta et Haddad, 2014) – voir encadré 15.

Pour rallier un appui à la réforme de l'enseignement en 2008, la Première ministre australienne a élaboré des stratégies d'information claires impliquant les médias d'actualités. Elle les a personnellement informés à l'avance de ses nouvelles propositions, en utilisant des histoires évoquant des écoles et des élèves afin d'humaniser le récit entourant la réforme. Elle a également communiqué avec le milieu des affaires au cours de « déjeuners de travail » mettant en évidence la rentabilisation des réformes (Bruns et Schneider, 2016). Lorsqu'il était porte-parole, le ministre de l'Éducation de l'Ontario (Canada) a régulièrement rendu visite aux écoles et aux conseils scolaires dans toute la province, passant ainsi du temps avec environ 6 000 enseignants, élèves et parents pour les encourager à participer au dialogue sur les politiques et établir une relation de confiance (OCDE, 2011b).

Le président égyptien a lui aussi récemment utilisé les médias et des conférences pour rallier des soutiens aux réformes éducatives. Il a prôné et soutenu des réformes majeures visant à élever le niveau du système éducatif, à abandonner le traditionnel apprentissage par cœur, les examens à enjeux élevés et un système ancré dans une « logique du diplôme » au profit d'un système plus centré sur l'apprentissage et les compétences. Il a organisé des conférences sur la jeunesse et l'éducation pour rallier l'appui du public aux réformes, en montrant aux parents et aux élèves les avantages de ces réformes pour eux personnellement et pour la société et l'économie en général. Il a annoncé que 2019 serait l'année de l'enseignement (*Egyptian Gazette*, 2018).

### Partager la redevabilité pour produire des résultats

La redevabilité est essentielle à l'amélioration de l'apprentissage. Il est toutefois extrêmement difficile d'identifier qui est redevable

#### ENCADRÉ 15

#### Le Pérou a réussi à harmoniser les intérêts

Grâce à une volonté politique et à une harmonisation des intérêts des parties prenantes, le Pérou a réussi à réduire le taux de retard de croissance chez les enfants de moins de 5 ans, en seulement six ans. Il y est parvenu en limitant le nombre de décideurs politiques disposant d'un pouvoir de veto. Ceux-ci ont été amenés à rapprocher leurs points de vue de ceux des autres parties concernées grâce à un ensemble de valeurs communes. Les parties intéressées se sont fédérées autour d'une plateforme politique commune et d'une coalition de plaidoyer, la *Children's Malnutrition Initiative* (l'initiative contre la malnutrition infantile). Celle-ci a été mise en place pour réunir les parties prenantes gouvernementales et

non gouvernementales en vue de renforcer un unique objectif – placer la malnutrition infantile au cœur de la lutte des pouvoirs publics contre la pauvreté. Au cours de la campagne présidentielle de 2006, tous les candidats se sont engagés à réduire la malnutrition de 5 points de pourcentage chez les enfants de moins de 5 ans, dans un délai de 5 ans (5×5×5). Une fois élu, le président péruvien a renouvelé son engagement public et fixé l'objectif d'une réduction de 9 points de pourcentage et obtenu l'appui du Premier ministre, du ministre de la Femme et du Développement social, ainsi que des gouverneurs régionaux. Entre 2005 et 2011, le Pérou a réduit le retard de croissance de 10 points de pourcentage.

Source : Acosta et Haddad (2014).

pour le rendement de l'apprentissage en raison des différents acteurs interagissant tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du système éducatif pour produire les résultats. Habituellement, les éducateurs, en particulier les enseignants, sont au cœur de la redevabilité pour les résultats des élèves. Même si en raison de leur interaction directe avec les élèves, les enseignants jouent un rôle crucial dans l'apprentissage, les décideurs politiques, les chefs d'établissement et les parents, entre autres, occupent également une place importante dans l'obtention des résultats scolaires. En conséquence, la redevabilité dans l'éducation ne peut être limitée à un individu ou à un groupe de personnes (UNESCO, 2017a ; Banque mondiale, 2004).

Dans un nouveau pacte éducatif pour la région MENA, la redevabilité doit s'étendre au-delà du système éducatif. Il doit exister de multiples mécanismes de redevabilité, permettant aux citoyens de demander des comptes aux pouvoirs publics, aux décideurs politiques de tenir les établissements scolaires pour redevables, et aux chefs d'établissement de considérer les enseignants comme responsables. Toutefois, si le système dans son ensemble n'est pas harmonisé, des conflits et distorsions vont apparaître entre les parties concernées à différents niveaux (Burns, Köster et Fuster, 2016). L'orientation du système vers une plus grande redevabilité implique que toutes les parties concernées travaillent ensemble en suivant une vision commune de l'enseignement et partagent la responsabilité de l'apprentissage. Ces parties prenantes (décideurs politiques, chefs d'établissement, enseignants, parents, employeurs, et élèves) doivent commencer par se considérer comme redevables de l'apprentissage, tout en réclamant des comptes aux autres. Pour que les pays de la région MENA recueillent tous les avantages de l'éducation, la responsabilité et la redevabilité doivent être collectivement partagées (voir schéma 21).

Pour que les systèmes de redevabilité fonctionnent, les rôles et responsabilités des différents acteurs doivent être clairement définis et compris. Par exemple, en Suède, une mauvaise compréhension des nouveaux rôles des

administrateurs scolaires a donné lieu à des approches et structures diverses, qui ont rendu difficiles l'évaluation et la comparaison de l'apprentissage entre les municipalités (Burns, Köster et Fuster, 2016). De plus, lorsque les canaux de redevabilité ne sont pas clairs, le blâme peut être rejeté sur n'importe quels fournisseurs de services, sans que les citoyens soient capables de déterminer qui est responsable (UNESCO, 2017a). Sans une définition claire des rôles et responsabilités, même des mécanismes de redevabilité bien conçus peuvent échouer. Par exemple, le suivi parental à l'école peut s'avérer contre-productif si l'implication des parents devient trop intrusive et ne laisse pas assez d'autonomie aux enseignants (Banque mondiale, 2008). D'un autre côté, si les écoles ne comprennent et ne reconnaissent pas le rôle des parents dans le système éducatif, elles peuvent se montrer insensibles à leurs initiatives et suggestions légitimes.

En tant que fournisseurs des services éducatifs, les enseignants ont la responsabilité du suivi et de l'évaluation des progrès de leurs élèves et d'en informer régulièrement les parents. Les enseignants doivent également suivre un perfectionnement professionnel continu. Les chefs d'établissement ont la responsabilité de créer un environnement scolaire propice à l'apprentissage et de s'assurer que les enseignants appliquent de bonnes méthodes d'apprentissage en les autonomisant et en les suivant. Les décideurs politiques ont la responsabilité globale de fournir une vision et une stratégie et de mettre au point, mener, et soutenir la mise en œuvre des politiques éducatives ; d'élaborer des programmes scolaires et des normes ; de mettre en place des systèmes nationaux d'information permettant un suivi efficace de l'apprentissage ; et d'allouer des ressources (humaines, physiques et financières) aux niveaux régional et national.

Les parents sont responsables de l'éducation de leurs enfants et de créer un environnement familial favorable. Ils ont également pour responsabilité de participer aux activités de l'école et de suivre l'apprentissage de leur enfant de manière individuelle et collective au

## SCHÉMA 21 L'apprentissage est une responsabilité collective, et chacun est redevable

### Décideurs politiques

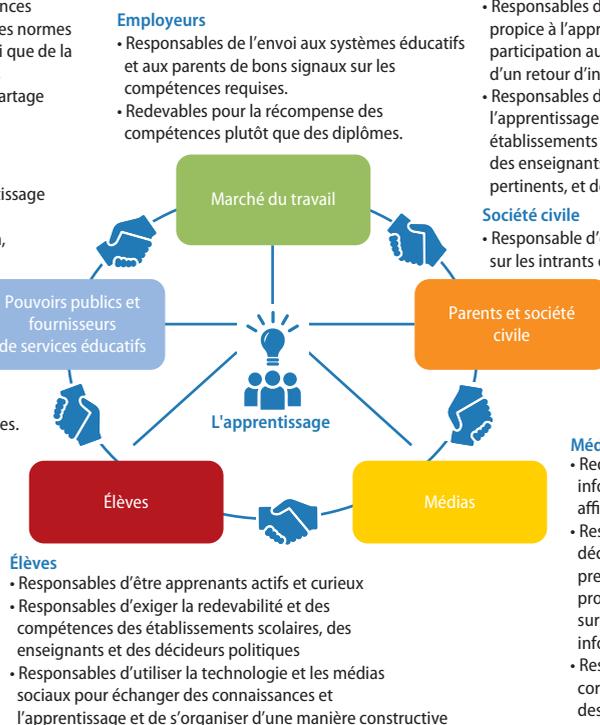
- Redevables pour la fourniture de la vision, du leadership et de la stratégie du système éducatif en vue de promouvoir l'apprentissage et les compétences
- Responsables des programmes scolaires, des normes et du développement des évaluations, ainsi que de la gestion efficace et efficiente des ressources (matérielles, financières, humaines, et du partage de l'information).

### Chefs d'établissement

- Redevables pour la mise en place d'un environnement scolaire propice à l'apprentissage (sûr, bien-équipé, bien-connecté, etc.)
- Responsables de la surveillance, du soutien, de l'autonomisation des enseignants pour l'apprentissage, et de les tenir pour redevables.

### Enseignants

- Redevables des progrès de l'apprentissage des élèves dans leurs classes.
- Responsables du suivi des progrès des élèves.
- Responsables de la participation au perfectionnement professionnel continu et de tenir les responsables politiques et chefs d'établissement pour redevables.
- Responsables du partage des informations relatives aux progrès de l'élève avec ses parents.



### Élèves

- Responsables d'être apprenants actifs et curieux
- Responsables d'exiger la redevabilité et des compétences des établissements scolaires, des enseignants et des décideurs politiques
- Responsables d'utiliser la technologie et les médias sociaux pour échanger des connaissances et l'apprentissage et de s'organiser d'une manière constructive

### Parents

- Redevables pour l'envoi de leurs enfants à l'école et pour leur permettre de terminer leurs études.
- Responsables de la mise en place d'un environnement propice à l'apprentissage à la maison, de leur participation aux activités scolaires et de la recherche d'un retour d'information sur l'apprentissage de l'élève.
- Responsables de demander des comptes sur l'apprentissage aux décideurs politiques, aux établissements scolaires et aux enseignants en exigeant des enseignants qualifiés, des programmes scolaires pertinents, et des environnements scolaires sûrs.

### Société civile

- Responsable d'exiger une communication transparente sur les intrants et les résultats éducatifs.

### Médias

- Redevables de rendre compte d'une information factuelle et de corriger les affirmations mensongères.
- Responsables d'offrir une plateforme aux décideurs politiques et autres parties prenantes pour partager l'information et promouvoir une plus grande transparence sur les politiques éducatives et autres informations relatives à l'enseignement.
- Responsables de diffuser des nouvelles correctement basées sur des preuves et des données.

Source : Banque mondiale

sein des associations de parents. Les parents doivent également considérer le système éducatif (les décideurs politiques, les établissements scolaires et les enseignants) comme redevable de l'apprentissage de leurs enfants et exiger des professeurs qualifiés, un programme scolaire adéquat, et un environnement d'apprentissage sûr. Les employeurs ont également une responsabilité dans le processus d'apprentissage. Ils doivent signaler aux parents, aux élèves, et au système éducatif les compétences recherchées sur le marché du travail. Enfin, les élèves sont également responsables de leur apprentissage ; ils ne doivent pas se contenter d'en être des bénéficiaires passifs. Grâce à leur accès croissant aux médias sociaux, les élèves peuvent profiter d'énormes volumes de ressources

d'apprentissage. Dans de nombreux cas, ils peuvent avoir un meilleur accès que leurs parents à l'information sur les compétences et les connaissances mondiales, et peuvent les exiger de leur système éducatif. Les élèves peuvent également s'organiser eux-mêmes pour soutenir leurs écoles et demander des comptes aux fournisseurs de services et aux enseignants.

Les médias jouent un rôle important dans la demande de comptes aux parties prenantes et dans l'explication de questions complexes. Les médias sociaux sont de plus en plus une source majeure d'information dans le monde et dans les pays de la région MENA, en particulier chez les jeunes. Ils peuvent servir de plateforme pour les décideurs politiques souhaitant partager des informations et

promouvoir une plus grande transparence des réformes des politiques éducatives. Les médias sociaux constituent également un mécanisme permettant de demander des comptes aux décideurs politiques et au corps enseignant. Ils peuvent également être exploités par des groupements d'intérêt pour bloquer d'importantes réformes et propager de fausses informations. Dans des pays de la région MENA tels que l'Égypte, la Jordanie et le Koweït, des opposants aux réformes éducatives ont lancé de dures campagnes contre celles-ci dans les médias sociaux. Un débat et des canaux de communication ouverts sont importants pour créer un pacte pour l'apprentissage. Les décideurs politiques doivent communiquer avec les parties prenantes à travers différents canaux pour répondre aux préoccupations, corriger les informations à l'aide de données probantes, et rallier un soutien collectif en faveur des réformes éducatives.

Au-delà des médias sociaux, la technologie peut également être exploitée pour mettre en place des systèmes de redevabilité. Plusieurs pays sont en train d'installer des tableaux de bord pour l'éducation afin d'encourager les données ouvertes et de faire un pas en direction de l'élaboration de politiques fondées sur des données probantes. Les pouvoirs publics égyptiens ont efficacement tiré parti de la technologie moderne pour promouvoir la redevabilité (encadré 16).

La société civile a, quant à elle, la responsabilité d'exiger une communication transparente sur les intrants et les résultats éducatifs.

### **Accorder la priorité aux investissements dans la promotion de l'apprentissage et des compétences**

Un nouveau pacte pour l'éducation doit comprendre un accord sur comment et où les ressources sont utilisées. Pendant des dizaines d'années, les pays de la région MENA ont dépensé une part importante de leurs revenus dans l'éducation pour satisfaire la demande de populations grandissantes au cours du dernier demi-siècle. En fait, la plupart des pays de la région MENA allouent

beaucoup plus à l'éducation que de nombreux pays riches. La Tunisie, par exemple, dépense 20,6 % de son budget national dans l'éducation, soit près de deux fois la moyenne de 11,3 % des pays de l'OCDE. Bien que la part des dépenses d'éducation soit relativement élevée dans la région MENA, elle est en déclin depuis son sommet du début du siècle, passant d'un niveau médian de 20,6 % en 2000 (soit 5,9 % du PIB) à 13 % en 2016 (4 % du PIB).<sup>14</sup> Dépenser des montants adéquats dans l'éducation est nécessaire, mais pas suffisant pour réussir. La façon dont les ressources sont utilisées est tout aussi importante, si ce n'est plus.

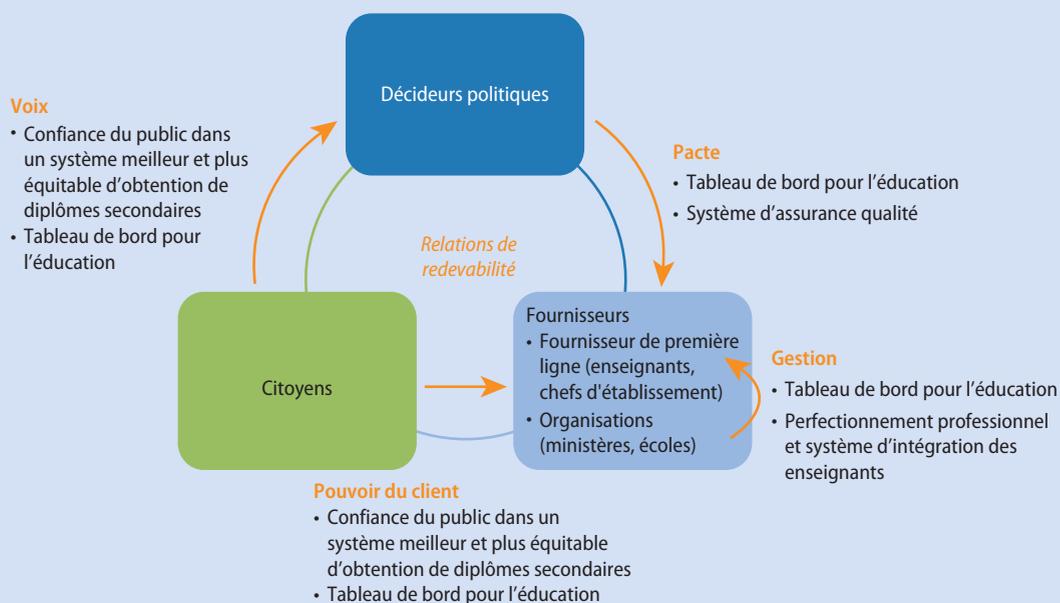
Les dépenses doivent être conformes à l'apprentissage. Les pays de la région MENA dépensent une large part de leurs budgets d'éducation dans les salaires du personnel – souvent plus de 90 % de l'ensemble des dépenses récurrentes dans l'éducation. Ce faisant, ils éliminent l'investissement dans d'autres intrants importants contribuant à l'apprentissage, tels que le matériel pédagogique et didactique, le perfectionnement professionnel, et la rénovation et l'entretien des écoles.

Partout dans le monde, les pays sont confrontés à des compromis au moment de décider s'ils doivent dépenser leurs maigres ressources pour l'embauche d'enseignants supplémentaires ou pour d'autres intrants éducatifs. Investir dans le perfectionnement professionnel, les conditions de travail, et les salaires des enseignants actuels et futurs s'avère souvent plus efficace pour accroître l'apprentissage des élèves que d'employer davantage d'enseignants. Il en va de même pour des investissements plus importants dans la technologie ou l'utilisation d'assistants enseignants dans les salles de classe (OCDE, 2017b). Les investissements dans l'embauche d'enseignants supplémentaires pour réduire la taille des classes peuvent avoir un impact sur l'apprentissage, mais cette embauche doit cibler les endroits où la taille des classes est particulièrement large et constitue un obstacle à l'apprentissage. Une synthèse de plus de 800 méta-analyses des résultats des élèves a conclu que des

**ENCADRÉ 16****Le secteur éducatif égyptien utilise la technologie pour assurer la redevabilité**

L'Égypte a entrepris des réformes ambitieuses de la redevabilité dans le secteur éducatif à l'aide de la technologie moderne. Elle améliore la redevabilité à travers les canaux suivants :

- Accroître la quantité de données et d'information à la disposition des décideurs politiques et du public, améliorant ainsi la redevabilité en matière d'allocation des ressources et de prestation des services ;
- Améliorer la transparence des évaluations des élèves, et la confiance des citoyens dans les résultats des évaluations ;
- Renforcer la redevabilité des acteurs clés, en permettant à la collectivité et aux parents de s'exprimer davantage sur les décisions politiques ;
- Créer un meilleur pacte entre le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement technique et les établissements scolaires en améliorant la gestion au niveau des districts.



Source : Banque mondiale 2018d.

interventions autres que la réduction de la taille des classes peuvent avoir un meilleur rapport coût/accroissement de la performance (Hattie, 2009). Cette conclusion est soutenue par des recherches montrant que le rendement financier de l'amélioration de l'efficacité des enseignants est supérieur à celui de la diminution de la taille des classes, et suggérant d'affecter les meilleurs enseignants aux classes les plus grandes pour maximiser

les avantages potentiels (Hanushek, 2011; Rivkin, Hanushek et Kain, 2005).

Un investissement suffisant dans l'éducation de la petite enfance et dans les premières années d'études est également nécessaire pour que les élèves acquièrent les compétences de base qui leur permettront d'apprendre de manière efficace plus tard au cours de leur scolarité. Dans les pays de la région MENA, l'EPE est pourtant le niveau qui a le moins

bénéficié d'investissements, avec des taux de scolarisation proches de ceux de l'Afrique subsaharienne et des pays à faible revenu, comme l'indique le peu de données internationales disponibles. Aucun pays de la région MENA ne dépense sur son budget public plus de 0,4 % de son PIB dans l'EPE. La plupart dépensent beaucoup moins (nettement moins que 0,2 %). En comparaison, un pays moyen de l'OCDE investit 0,7 à 0,8 % de son PIB dans l'EPE, et certains pays, tels que la Suède, y investissent jusqu'à 1,3 % de leur PIB. Parce que les populations jeunes et en croissance constante de la région affichent systématiquement de faibles niveaux de compétences fondamentales, l'investissement public dans de bons programmes d'apprentissage précoce pour tous les enfants devrait être une priorité des politiques.

Même si les pays de la région MENA ont dépensé des parts importantes de leurs budgets nationaux dans l'éducation, il est important que les dépenses d'éducation soient maintenues et même accrues dans certains pays. De façon tout aussi importante, les dépenses doivent cibler l'apprentissage. Cela nécessite de se concentrer sur les résultats et pas uniquement sur les intrants et extrants. La budgétisation fondée sur la performance (BFP) tente d'introduire directement des mesures explicites de la performance ou des résultats dans le processus de budgétisation, avec des indicateurs spécifiques pouvant être utilisés pour mesurer l'efficacité de l'exécution du budget. Les ministères de l'Éducation dont les budgets sont fixés dans le cadre d'un système de budgétisation fondée sur les résultats perçoivent des dotations pour obtenir certains résultats sectoriels (par exemple, accroître le taux de scolarisation préprimaire) plutôt que pour financer certains volumes d'intrants (tels que les salaires ou les coûts d'investissement).

En Jordanie, au Maroc, et en Tunisie, les ministères de l'Éducation ont été parmi les premiers à adopter des systèmes nationaux de budgétisation fondés sur la performance (Beschel et Ahern, 2012). En Europe occidentale et dans certains autres pays membres de l'OCDE, les approches de BFP sont utilisées depuis un certain temps. Par exemple,

les Pays-Bas avaient déjà introduit des approches proto-BFP dans les années 1970 et ont fait passer l'ensemble de leur secteur public à la budgétisation fondée sur les programmes et la performance en 1999. Un tel changement déplace la concentration des activités des ministères vers la réalisation de leurs agendas stratégiques des politiques sectorielles.

### Libérer le potentiel de l'éducation est possible

Les pays de la région MENA ne peuvent profiter de tous les avantages de l'éducation que si un renforcement de l'offre éducative est combiné à un accroissement de la demande de compétences et à un pacte social pour l'éducation. Plus précisément, la région MENA réalisera le potentiel de l'éducation si 1) elle accorde la priorité à l'apprentissage ; 2) elle se concentre sur les premières années d'études et que les chances sont équitablement réparties, y compris pour les personnes affectées par un conflit ; 3) les programmes scolaires sont modernisés et les enseignants autonomisés ; 4) les employeurs communiquent les compétences dont ils ont besoin ; 5) toutes les parties concernées sont d'accord sur une vision commune de l'éducation, assument conjointement la responsabilité de leurs résultats et rendent des comptes sur les rôles qui leur sont clairement confiés ; et 6) les ressources sont conformes aux priorités. Ces changements nécessiteront un effort commun pour aborder les quatre tensions freinant l'éducation dans les pays de la région MENA.

L'amélioration de l'éducation ne relève pas uniquement de la responsabilité des enseignants, elle implique tous les membres de la société – les hommes et femmes politiques, les entrepreneurs, et les dirigeants communautaires et religieux, ainsi que les parents, les enseignants, les chefs d'établissement et les élèves eux-mêmes. La tâche de loin la plus difficile est de concilier les points de vue variés et souvent opposés, les fortes convictions et les intérêts divergents. Mais la chose n'est

pas impossible. Les pays dotés de systèmes éducatifs très performants ont réussi à rallier les soutiens autour d'une vision commune et d'une responsabilité partagée.

Le rôle de la technologie est certain dans la détermination de la demande d'emploi du futur, mais son rôle de catalyseur de l'offre présente un vaste potentiel encore inexploité dans la région. En effet, la technologie change la façon dont les élèves d'aujourd'hui sont préparés à entrer dans la future population active – c'est-à-dire qu'elle influence non seulement la fin de l'éducation, mais également les moyens. La technologie offre une occasion unique d'aider à délivrer un enseignement de très bonne qualité d'une façon plus efficace et efficiente. Intelligemment utilisée, la technologie peut offrir aux pays de la région MENA une chance de faire progresser rapidement leurs systèmes éducatifs et de soutenir l'apprentissage.

La région MENA a l'histoire, la culture, et les ressources nécessaires pour accéder à un avenir fondé sur une société instruite et une économie du savoir. Elle a de grandes ambitions et aspirations. Libérer le potentiel de l'éducation est possible, mais nécessitera un nouveau pacte pour faire de l'éducation non seulement une priorité, mais aussi une urgence nationale. Toute la question est de savoir si les dirigeants de la région MENA sont prêts à mener à bien la mise en œuvre de réformes des politiques et ont la volonté et la détermination pour le faire ?

## Notes

1. Pour la Banque mondiale, la région MENA regroupe les pays et économies suivants : Algérie, Arabie saoudite, Bahreïn, Cisjordanie et Gaza, Djibouti, Émirats arabes unis, Irak, Jordanie, Koweït, Liban, Libye, Malte, Maroc, Oman, Qatar, République arabe d'Égypte, République arabe syrienne, République islamique d'Iran, République du Yémen, et Tunisie. Ce rapport exclut Malte de l'analyse, car ce pays présente très peu de similitudes avec le reste de la région.
2. Le sondage effectué sur Facebook par la Banque mondiale (en arabe et en anglais) a interrogé les résidents de la région MENA sur la situation de l'éducation dans leur pays. La question a reçu 42 235 réponses.
3. Base de données des statistiques sur l'éducation (EdStats) de la Banque mondiale. Basé sur les calculs des auteurs établis à partir des données de 2007 (ou plus près) et de 2016 (ou postérieures).
4. Indicateurs du développement dans le monde, Banque mondiale.
5. La définition de la discipline violente appliquée aux enfants utilisée dans l'enquête en grappes à indicateurs multiples (MICS – *Multiple Indicator Cluster Survey*) de l'UNICEF est basée sur la discipline exercée par n'importe quel membre du ménage au cours du dernier mois, et comprend l'agression psychologique (a crié, hurlé, vociféré sur l'enfant ; a traité l'enfant d'idiot, de fainéant ou d'autres noms du même genre) ; la punition physique (a secoué l'enfant, donné une fessée, tapé, donné une claque sur les fesses à main nue, frappé l'enfant sur les fesses ou ailleurs sur le corps avec quelque chose comme une ceinture, une brosse à cheveux, un bâton ou tout autre objet dur ; a tapé ou frappé l'enfant sur la main, le bras ou la jambe) ; et la punition physique grave (a tapé ou frappé l'enfant au visage, sur la tête, ou sur les oreilles ; a battu l'enfant avec un objet ; a frappé encore et encore aussi fort qu'il le pouvait).
6. En fait, il se peut que le niveau d'autonomie ait baissé de 3,1 à 2,9 sur une échelle de 5 points, où 5 représente le niveau d'autonomie le plus élevé. Un facteur contribuant à la baisse du score général d'autonomie peut être lié au fait que l'échantillon d'universités participant aux évaluations de 2012 et 2016 n'est pas resté le même (davantage d'institutions publiques des systèmes centralisés d'enseignement supérieur ont pris part à l'enquête), rendant ainsi difficile l'évaluation des tendances au fil du temps.
7. Sept économies utilisent le mot *tarbiya* dans le nom officiel de leur ministère de l'Éducation (l'Algérie, la Cisjordanie et Gaza, l'Irak, le Koweït, le Liban, la Syrie, et la Tunisie) ; trois utilisent *taaleem* (l'Arabie saoudite, la Libye, et le Qatar) ; et sept utilisent à la fois *tarbiya* et *taaleem* (Bahreïn, l'Égypte, les Émirats arabes unis, la Jordanie, le Maroc, Oman, et la République du Yémen).

8. Malte fait exception ; le pays fait partie de la région Moyen-Orient et Afrique du Nord dans la classification régionale de la Banque mondiale.
9. L'information présentée dans ce paragraphe est extraite des pièces du questionnaire sur les programmes scolaires (*Curriculum Questionnaire Exhibits*) de l'enquête TIMSS 2015 <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/curriculum-questionnaire-exhibits/main-preparation-routes-and-current-requirements-for-principals/>.
10. Une inégalité des chances existe lorsque des résultats inégaux sont imputables à des facteurs sur lesquels l'individu n'a aucun contrôle.
11. Les estimations des revenus mondiaux de l'EdTech varient considérablement selon la source de cette information.
12. L'analyse a également révélé que les ordinateurs ont un impact plus important dans les pays où la pénétration des TIC est faible. La fourniture d'un ordinateur à un enseignant dans les pays d'Afrique du Nord ayant participé à l'enquête PISA (Algérie et Tunisie) a fait progresser leurs scores de 24,5 points. En faire de même dans les deux pays du CCG (Émirats arabes unis et Qatar) où la technologie est plus courante dans les salles de classe, n'a ajouté que 1,1 point PISA.
13. Ces durées de fonction des ministres de l'Éducation ont été rassemblées à partir de plusieurs sources: <http://www.mohe.gov.jo/en/pages/FormerMinisters.aspx>; <http://www.culturaldiplomacy.org/academy/index.php?Minister-Dr-Hassan-B-Diab>; <https://live.worldbank.org/experts/elias-bou-saab>; <https://live.worldbank.org/experts/marwan-hamad>; [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_Ministers\\_of\\_Education\\_of\\_Egypt](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Ministers_of_Education_of_Egypt); <https://dailynewsegypt.com/2015/09/19/tough-job-ahead-for-new-education-minister-el-sherbiny/>; et <http://www.dailynewsegypt.com/2017/02/14/parliament-approves-new-cabinet-reshuffle-nine-ministries/>.
14. Base de données des statistiques sur l'éducation (EdStats), Banque mondiale. La médiane de la région MENA est calculée comme la moyenne de tous les points de données nationaux disponibles pour une année précise dans la base de données Edstats.

## Bibliographie

- Abi-Mershed, Osama, éd. 2010. *Trajectories of Education in the Arab World : Legacies and Challenges*. Londres, Routledge.
- Acemoglu, Daron, et Matthew O. Jackson. 2015. "History, Expectations, and Leadership in the Evolution of Social Norms." *Review of Economic Studies* 82 (1): 1-34.
- Acosta, Andrés Mejía, et Lawrence Haddad. 2014. "The Politics of Success in the Fight against Malnutrition in Peru." *Food Policy* 44 (c): 26-35.
- Afshar, Hassan Soodmand, et Mehdi Doosti. 2016. "An Investigation into Factors Contributing to Iranian Secondary School English Teachers' Job Satisfaction and Dissatisfaction." *Research Papers in Education* 31 (3) : 274-98.
- Aghion, Philippe, Mathias Dewatripont, Caroline M. Hoxby, Andreu Mas-Colell, et André Sapir. 2009. "The Governance and Performance of Research Universities: Evidence from Europe and the U.S.", Document de travail 14851, Office national de la recherche économique, Cambridge, MA.
- Ahramonline. 2015. <http://www.ahram.org.eg/News/131704/4/448902/ةفناجمةفسلف/اراو-اياضق.aspx>.
- Akar, B. 2016. "Dialogic Pedagogies in Educational Settings for Active Citizenship, Social Cohesion and Peacebuilding in Lebanon." *Education, Citizenship and Social Justice* 11 (1): 44-62. doi:10.1177/1746197915626081.
- Akkary, R. K. 2014. "Facing the Challenges of Educational Reform in the Arab World." *Journal of Educational Change* 15 (2): 179-202.
- Al Masah Capital. 2012. "MENA Education Report." Dubaï, EAU, [http://www.almasahcapital.com/images/reports/report\\_89.pdf](http://www.almasahcapital.com/images/reports/report_89.pdf).
- Alayan, Samira, Achim Rohde, et Sarhan Dhoub, eds. 2012. *The Politics of Education Reform in the Middle East—Self and Other in Textbooks and Curricula*. New York, Berghahn Books.
- Alkhateeb, Jamal, et Muna Hadidi. 2015. "Special Education in Arab Countries: Current Challenges." *International Journal of Disability Development and Education* 62 (5): 518-30.
- Almannie, Mohamed A. 2015. "Leadership Role of School Superintendents in Saudi Arabia." *International Journal of Social Science Studies* 3 (3) : 169-75.
- Alrebh A. F., et R. Al-Mabuk. 2016. "Teaching for Democracy in Post-Arab Spring." dans

- Education and the Arab Spring*, édité par E. Mohamed, H. R. Gerber, et S. Aboulkacem. Rotterdam: SensePublishers.
- Al-Yaseen, Wafaa Salem, et Al-Musaileem Mohammad Yousef. 2015. "Teacher Empowerment as an Important Component of Job Satisfaction: A Comparative Study of Teachers' Perspectives in Al-Farwaniya District, Kuwait." *Journal of Comparative and International Education* 45 (6): 863-85.
- Angrist, J., et V. Lavy. 2001. "Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools." *Journal of Labor Economics* 19 (2): 343-69.
- Arab News. 2016. "8 Educational Apps from MENA That Are Changing Classrooms and Education." Djeddah, Arabie saoudite.
- Arab Social Media Report. 2013. "Transforming Education in the Arab World: Breaking Barriers in the Age of Social Learning." Arab Social Media Report, École d'administration de Dubaï, juin, [http://www.arabsocialmediareport.com/UserManagement/PDF/ASMR\\_5\\_Report\\_Final.pdf](http://www.arabsocialmediareport.com/UserManagement/PDF/ASMR_5_Report_Final.pdf).
- Arcidiacono, Peter, Patrick Bayer, et Aurel Hizmo. 2010. "Beyond Signaling and Human Capital: Education and the Revelation of Ability." *American Economic Journal : Applied Economics* 2 (4) : 76-104.
- Asia Society et OCDE (Organisation pour la coopération et le développement économiques). 2018. *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. <https://asiasociety.org/sites/default/files/inline-files/teaching-for-global-competence-in-a-rapidly-changing-world-edu.pdf>.
- Assaad, Ragui. 1997. "The Effects of Public Sector Hiring and Compensation Policies on the Egyptian Labor Market." *Étude économique de la Banque mondiale* 11 (1) : 85-118.
- . 2014. "Making Sense of Arab Labor Markets: The Enduring Legacy of Dualism." *IZA Journal of Labor and Development* 3 (1): 1-25.
- Assaad, Ragui, Caroline Krafft, et Djavad Salehi-Isfahani. 2018. "Does the Type of Higher Education Affect Labor Market Outcomes? Evidence from Egypt and Jordan." *Higher Education* 75 (6): 945-95.
- Assaad, Ragui et Caroline Krafft. 2015. "The Evolution of Labor Supply and Unemployment in the Egyptian Economy: 1988-2012." dans *The Egyptian Labor Market in an Era of Revolution*, édité par Ragui Assaad et Caroline Krafft, 1-26. Oxford: Oxford University Press.
- Banerjee, Abhijit. 2012. "Teaching at the Right Level." Présentation, Delhi, Inde, 26 juillet. <https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/documents/Session%201%20-%20Teaching%20to%20the%20Level.pdf>.
- Banque mondiale ———. 2005. *Accroître les opportunités et renforcer les compétences pour les jeunes : un nouvel agenda pour l'éducation secondaire*. Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2008. *Un parcours non encore achevé : La réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord*. Banque mondiale, Washington, DC. [http://web.worldbank.org/archive/website01033/WEB/IMAGES/EDU\\_FLAG.PDF](http://web.worldbank.org/archive/website01033/WEB/IMAGES/EDU_FLAG.PDF).
- . 2010. "SABER-Teachers Country Report: Egypt 2010." Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs (SABER), Rapport de pays, Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2011. *La voie de l'excellence académique : La création d'universités de recherche de rang mondial*. Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2012. *MENA Regional Synthesis on the Teacher Policies Surveys: Key Findings from Phase 1*. Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2013a. *Jobs for Shared Prosperity: Time for Action in the Middle East and North Africa*. Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2013b. "Rwanda: Education Resilience Case Report." Education Resilience Approaches (ERA) Program, Human Development Network, Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2013c. *Universities through the Looking Glass—Benchmarking University Governance to Enable Higher Education Modernization in MENA*. Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2013d. "What Matters Most for Teacher Policies: A Framework Paper." Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2015a. "Inequality, Uprisings, and Conflict in the Arab World." *MENA Economic Monitor*. Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2015b. *MENA Regional Synthesis on the Teacher Policies Survey: Key Findings from Phase 1*. Banque mondiale, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/21490> License: CC BY 3.0 IGO.
- . 2015c. "Morocco School Autonomy and Accountability: Rapport de pays SABER

- 2015.” Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs (SABER), Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2015d. “Hashemite Kingdom of Jordan School Autonomy and Accountability: Rapport de pays SABER 2015.” Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs (SABER), Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2015e. *Rapport sur le développement dans le monde 2015 : Pensée, Société et Comportement*. Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2016a. “Hashemite Kingdom of Jordan Education Sector Public Expenditure Review.” Rapport n° ACS18935, Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2016b. *Making Politics Work for Development—Harnessing Transparency and Citizen Engagement*. Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2017a. “Building the Research Capacity of MENA Universities.” Note de politique, Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2017b. “6th MENA Tertiary Education Conference—CMI Headquarters—June 2017.” Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2018a. *Growing Smarter: Learning and Equitable Development in East Asia and Pacific*. Rapport régional de la Banque mondiale pour l’Asie de l’Est et le Pacifique. Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2018b. *Iraq Reconstruction and Investment: Volume Two—Damage and Needs Assessment of Affected Governorates*. Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2018c. « Document d’évaluation du projet. République de Tunisie : Strengthening Foundations for Learning Project. » Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2018d. « Document d’évaluation du projet. Supporting Egypt Education Reform Project. » Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2018e. *Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l’éducation*. Banque mondiale, Washington, DC.
- . 2019. *Rapport sur le développement dans le monde 2019 : Le travail en mutation*. Banque mondiale, Washington, DC.
- . Plusieurs années. Base de données des indicateurs du développement dans le monde. Banque mondiale, Washington, DC. <http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators>.
- . Plusieurs années. Base de données Education Statistics (EdStats). Banque mondiale, Washington, DC. <http://datatopics.worldbank.org/education/>.
- . 2004. *Rapport sur le développement dans le monde 2004 : des services pour les pauvres*. Banque mondiale, Washington, DC.
- Barber Michael, et Mona Moursheed. 2007. “How the Best-Performing School Systems Come Out on Top.” Rapport du cabinet de consultants, McKinsey and Company, Washington, DC.
- Barkley, Elizabeth F., Patricia Cross, et Claire H. Major. 2005. *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco, Jossey Bass.
- Barro, Robert J., et Jong Wha Lee. 2013. “A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950–2010.” *Journal of Development Economics* 104: 184-98.
- Barsoum, Ghada. 2015. “Young People’s Job Aspirations in Egypt and the Continued Preference for a Government Job.” dans *The Egyptian Labor Market in an Era of Revolution*, édité par Ragui Assaad et Caroline Krafft, 108-126. Oxford: Oxford University Press.
- Bass, Randall V., et J. W. Good. 2004. “Educare and Educere: Is a Balance Possible in the Educational System?” *Educational Forum* 68 (2): 161-68.
- Becker, Gary S. 1962. “Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis.” *Journal of Political Economy* 70 (5): 9-49.
- Behar, Alberto, et Junghwan Mok. 2013. “Does Public-Sector Employment Fully Crowd Out Private-Sector Employment?” Document de travail du FMI WP/13/146, Fonds monétaire international, Washington, DC.
- Benrabah, Mohamed. 2007. “The Language Planning Situation in Algeria.” *Current Issues in Language Planning* 6 (4): 379-502.
- Berlinski, S., et N. Schady. 2015. *The Early Years: Child Well-Being and the Role of Public Policy*. Washington, DC : Banque interaméricaine de développement.
- Berlinski, S., S. Galiani, et P. Gertler. 2009. “The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance.” *Journal of Public Economics* 93 (1–2): 219-34.
- Berlinski, Samuel, Sebastian Galiani, et Marco Manacorda. 2008. “Giving Children a Better Start: Preschool Attendance and School-Age Profiles.” *Journal of Public Economics* 92 (5-6): 1416-40.

- Beschel, Robert P., Jr., et Mark Ahern. 2012. *Public Financial Management Reform in the Middle East and North Africa: An Overview of Regional Experience*. Banque mondiale, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/9368>.
- Black, Paul, et Dylan Wiliam. 2010. "Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment." *Phi Delta Kappan*, vol. 92. doi: <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>.
- Borg, Simon. 2015. "Researching Language Teacher Education." dans *The Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*, édité par B. Paltridge et A. Phakiti, 541–60. Londres, Bloomsbury Academic.
- Borko, H. 2004. "Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain." *Educational Researcher* 33 (8): 3-15.
- Bouguen, Adrien, Deon Filmer, Karen Macours, et Sophie Naudeau. 2013. "Impact Evaluation of Three Types of Early Childhood Development Interventions in Cambodia." Document de travail de recherche politique 6540, Banque mondiale, Washington, DC.
- Bouhlila, D. S. 2011. "The Quality of Secondary Education in the Middle East and North Africa: What Can We Learn from TIMSS' Results?" *Compare* 41 (3): 327-52.
- Brixi, Hana, Ellen Lust, et Michael Woolcock. 2015. *Trust, Voice, and Incentives: Learning from Local Success Stories in Service Delivery in the Middle East and North Africa*. Banque mondiale, Washington, DC.
- Brooks, Ray, et Ran Tao. 2003. "China's Labor Market Performance and Challenges." Document de travail du FMI WP/03/210, Fonds monétaire international, Washington, DC. <https://ssrn.com/abstract=880877>. <https://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2003/wp03210.pdf>.
- Brown, C. A., M. S. Smith, et M. K. Stein. 1995. "Linking Teacher Support to Enhanced Classroom Instruction." Document présenté à la réunion annuelle de l'American Educational Research, New York.
- Bruns, B., et J. Luque. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Banque mondiale, Washington, DC.
- Bruns, Barbara, et Ben Ross Schneider. 2016. "Managing the Politics of Quality Reforms in Education: Policy Lessons from Global Experience." Document commandé pour la Commission internationale sur le financement des possibilités en matière d'éducation, New York.
- Burns, Tracey, Florian Köster, et Marc Fuster. 2016. *Education Governance in Action: Lessons from Case Studies*. Paris : Organisation pour la coopération et le développement économiques.
- Business Wire. 2018. "Growth Opportunities in the Education Technology Market—Forecast to 2022." <https://www.businesswire.com/news/home/20180111006109/en/Growth-Opportunities-Global-Education-Technology-Market-2017>.
- Cachia, Pierre. 2014. "Introduction." dans *The Days: His Autobiography in Three Parts*, par Taha Hussein, 2–6. Le Caire: American University in Cairo Press.
- Capital Economics. 2017. "Middle East Economics Focus." Singapour.
- Carr-Hill, Roy, Caine Rolleston, et Rebecca Schendel. 2016. "The Effects of School-Based Decision Making on Educational Outcomes in Low- and Middle-Income Contexts: A Systematic Review." *Campbell Systematic Reviews* 2016: 9.
- Center on the Developing Child. 2009. *Five Numbers to Remember about Early Childhood Development*. Cambridge, MA : Université d'Harvard. <https://developingchild.harvard.edu/resources/five-numbers-to-remember-about-early-childhood-development/>.
- Centre de surveillance des déplacements internes (IDMC). 2019. *Rapport mondial sur les déplacements internes*. <http://www.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/2019-IDMC-GRID.pdf>.
- Cheng, Kai-ming. 2017. "Advancing 21st Century Competencies in East Asian Education Systems." Center for Global Education, Asia Society.
- Chronicle of Higher Education*. 2018. "Education Is Like a Lantern Which Lights Your Way in a Dark Alley." <http://www.chronicle.com/campusViewpointArticle/Education-is-like-a-lantern/153/>.
- Coenders, M., et P. Scheepers. 2003. "The Effect of Education on Nationalism and Ethnic Exclusionism: An International Comparison." *Political Psychology* 24 (2): 313-43.
- Collins, R. 1979. *The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification*, New York, Academic Press.
- Comings, J. 2018. *Assessing the Impact of Literacy Learning Games for Syrian Refugee Children: An Executive Overview of Antura and the Letters and Feed the Monster Impact*

- Evaluations*, Washington, DC: World Vision et Foundation for Information Technology Education and Development.
- Commission européenne. 2018. "Action Document for Vocational Education and Training & Higher Education Programme for vulnerable Syrian Youth."
- . 2017. "Conference on Higher Education and Refugees in the Mediterranean Region—Report." [http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/hopes-conference-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/hopes-conference-report_en.pdf).
- . 2010. « Document de Travail des Services de la Commission accompagnant la Communication de la Commission au Parlement Européen et au Conseil—Dresser le bilan de la politique européenne de voisinage—Rapport de suivi Maroc. » [http://library.euneighbours.eu/sites/default/files/sec10\\_521\\_fr.pdf](http://library.euneighbours.eu/sites/default/files/sec10_521_fr.pdf).
- Conférence de Bruxelles. 2017. "Preparing for the Future of Children and Youth in Syria and the Region through Education: London One Year On." 5 avril.
- . 2019. "Investing in the Future: Protection and Learning for All Syrian Children and Youth." Troisième Conférence de Bruxelles, 12-14 mars.
- Conn, K. 2014. "Identifying Effective Education Interventions in Sub-Saharan Africa: A Meta-analysis of Rigorous Impact Evaluations." Manuscrit non publié, Université Columbia, New York.
- Cook, Bradley. 1999. "Islamic Versus Western Conceptions of Education: Reflections on Egypt." *International Review of Education* 45 (3): 339-58.
- . 2000. "Egypt's National Education Debate." *Comparative Education* 36 (4): 477-90.
- Cook, Bradley, et Engy El-Refae, 2017. "Egypt: A Perpetual Reform Agenda." dans *Education in the Arab World*, édité par Serra Kirdar, 285-305. Londres, Bloomsbury Academic.
- Dahi, Omar S. 2012. "The Political Economy of the Egyptian and Arab Revolt." *IDS Bulletin* 43 (1): 47-53, doi:10.1111/j.1759-5436.2012.00289.x.
- Darling-Hammond, L., 2000. "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence." *Education Policy Analysis Archives* 8 (1): 1-44.
- Darling-Hammond, Linda, Dion Burns, Carol Campbell, A. Lin Goodwin, et Karen Hammerness. 2017. *Empower Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality around the World*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, Linda, Ruth Chung Wei, Alethea Andree, Nikole Richardson, et Stelios Orphanos. 2009. *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. Dallas: National Staff Development Council.
- Darling-Hammond, Linda, Ruth Chung Wei, and Alethea Andree. 2010. "How High-Achieving Countries Develop Great Teachers." Mémoire de recherche, Stanford University, Stanford, CA.
- Devarajan, S., et E. Ianchovichina. 2017. "A Broken Social Contract, Not High Inequality, Led to the Arab Spring." *Review of Income and Wealth*, 20 février.
- Diwan, Ishac. 2016. "Low Social and Political Returns to Education in the Arab World." Note de synthèse No 19 de l'Economic Research Forum, Gizeh, Égypte.
- Economist*. 2017. "Technology Is Transforming What Happens When a Child Goes to School." <https://www.economist.com/briefing/2017/07/22/technology-is-transforming-what-happens-when-a-child-goes-to-school>.
- Eickmann, Sophie H., Ana C. V. Lima, Miriam Q. Guerra, Marília C. Lima, Pedro I. C. Lira, Sharon R. A. Huttly, et Ann Ashworth. 2003. "Improved Cognitive and Motor Development in a Community-Based Intervention of Psychosocial Stimulation in Northeast Brazil." *Developmental Medicine and Child Neurology* 45 (8): 536-41.
- El Hassan, K. 2013. "Quality Assurance in Higher Education in Arab Region." *Higher Education and Management Policy* 24 (2): 73-84.
- Elango, S. J. L. Garcia, J. Heckman, et A. Hojman. 2015. "Early Childhood Education." Document de travail du NBER n° 21766, Bureau national de recherche économique, Cambridge, MA. <http://www.nber.org/papers/w21766>.
- El-Araby, Ashraf. 2013. "Economics of Egypt's Tertiary Education—Public Versus Private and Fairness and Efficiency Considerations." dans *Is There Equality of Opportunity under Free Higher Education in Egypt?* (en arabe), édité par Asmaa Elbadawy, 135-62. New York : Conseil de la population.
- El-Kogali, Safaa, et Caroline Krafft. 2015. *Expanding Opportunities for the Next*

- Generation: Early Childhood Development in the Middle East and North Africa*. Banque mondiale. Banque mondiale, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/21287>.
- Ellinger, Thomas R., et Garry M. Beckham. 1997. "South Korea: Placing Education on Top of the Family Agenda." *Phi Delta Kappan* 78 (8) : 624-25.
- Escueta, M., V. Quan, A. J. Nickow, et P. Oreopoulos. 2017. "Education Technology: An Evidence-Based Review." Document de travail n° 23744, Laboratoire d'action contre la pauvreté Abdul Latif Jameel (J-PAL). <http://www.nber.org/papers/w23744>.
- ESU (Union des étudiants d'Europe). 2017. "Refugees Welcome? Recognition of Qualifications Held by Refugees and Their Access to Higher Education in Europe—Country Analyses." [https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2017/05/ESU-Are-Refugees-Welcome\\_-WEBSITE-1.compressed-1.pdf](https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2017/05/ESU-Are-Refugees-Welcome_-WEBSITE-1.compressed-1.pdf).
- Evans, David, et Anna Popova. 2015. "What Really Works to Improve Learning in Developing Countries? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews." Document de travail de recherche politique 7203, Banque mondiale, Washington, DC.
- FMI (Fonds monétaire international). 2017. "Regional Economic Outlook—Middle East and Central Asia." FMI, Washington, DC.
- Forum économique mondial. 2016. "Rich and Poor Teenagers Use the Web Differently—Here's What This Is Doing to Inequality." 27 juillet. <https://www.weforum.org/agenda/2016/07/rich-and-poor-teenagers-spend-a-similar-amount-of-time-online-so-why-aren-t-we-closing-the-digital-divide/>.
- Gallup Poll. 2013. Sondage Gallup World Poll 2013. Washington, DC.
- Ginsburg, Mark, Nagwa Megahed, Mohammed Elmeski, et Nobuyuki Tanaka. 2010. "Reforming Educational Governance and Management in Egypt: National and International Actors and Dynamics." *Education Policy Analysis Archives* 18 (5): 1-54.
- Glewwe, P. 2013. *Education Policy in Developing Countries*, Chicago: University of Chicago Press.
- Glewwe, Paul, Eric A. Hanushek, Sarah Humpage, et Renato Ravina. 2013. "School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010." dans *Education Policy in Developing Countries*, édité par Paul Glewwe, 13–64. Chicago: University of Chicago Press.
- Gouvernement de Jordanie. 2018. "Jordan Response Plan for the Syria Crisis 2018–2020." Amman.
- Gove, Amber, Aarnout Brombacher, et Michelle Ward-Brent. 2017. "Sparking a Reading Revolution: Results of Early Literacy Interventions in Egypt and Jordan." *New Directions for Child and Adolescent Development* 155: 97-115.
- Graham, Jimmy, et Sean Kelly. 2018. "How Effective Are Early Grade Reading Interventions? A Review of the Evidence." Document de travail de recherche politique 8292, Banque mondiale, Washington, DC. <http://documents.worldbank.org/curated/en/289341514995676575/How-effective-are-early-grade-reading-interventions-a-review-of-the-evidence>.
- Grindle, Merilee S., 2004. "Good Enough Governance: Poverty Reduction and Reform in Developing Countries." *Governance—An International Journal of Policy, Administration, and Institutions* 17 (4): 525-48.
- Guardian. 2014. "Facebook: 10 Years of Social Networking, in Numbers." <https://www.theguardian.com/news/datablog/2014/feb/04/facebook-in-numbers-statistics>.
- Hamadani, Jena D., Syed N. Huda, Fahmida Khatun, et Sally M. Grantham-McGregor. 2006. "Psychosocial Stimulation Improves the Development of Undernourished Children in Rural Bangladesh." *Journal of Nutrition* 136 (10): 2645–52. <https://doi.org/10.1093/jn/136.10.2645>.
- Hanushek, Eric A. 2011. "The Economic Value of Higher Teacher Quality." *Economics of Education Review* 30 (3): 466–79. <http://hanushek.stanford.edu/publications/economic-value-higher-teacher-quality>.
- . 2005. "Why Quality Matters in Education." *Finance and Development* 42 (2): 15-19.
- Hanushek, Eric A. et Ludger Woessmann. 2008. "The Role of Cognitive Skills in Economic Development." *Journal of Economic Literature* 46 (3): 607-68.
- Hattie, John, et Helen Timperley. 2007. "The Power of Feedback." *Review of Educational Research*, <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

- Hattie, John. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Londres : Routledge.
- Hazarika, Gautam, et Vejoya Viren. 2013. "The Effect of Early Childhood Developmental Program Attendance on Future School Enrollment in Rural North India." *Economics of Education Review* 34 (C) : 146-61.
- HCR (Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés). 2019b. « Tendances semestrielles 2018. » <https://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/home/opensslAttachment.zip?COMID=5c77e8824>.
- . 2018. "UNHCR Yemen Update, 15–31 May 2018." <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Yemen%20Update%2015-31%20May%202018%20%28Final%29%20.pdf>.
- . 2019a. "Syria Regional Refugee Response—Inter-agency Information Sharing Portal." <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>.
- Heckman, J. J. 2006. "Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged." *Science* (312): 1900-1902.
- Hertog, Steffen. 2016. "The Political Economy of Labour Markets and Migration in the Gulf: Workshop Proceedings," édité par Ribale Sleiman-Haidar. London School of Economics and Political Science, LSE Kuwait Programme, Londres.
- Hightower, Amy M., Rachael C. Delgado, Sterling C. Lloyd, Rebecca Wittenstein, Kacy Sellers, et Christopher B. Swanson. 2011. "Improving Student Learning by Support Quality Teaching: Key Issues, Effective Strategies." Bethesda, MD : Projets éditoriaux en matière d'Éducation, Inc.
- Horn, M., et H. Staker. 2012. *Classifying K-12 Blended Learning*. Innosight Institute.
- . 2011. *The Rise of K-12 Blended Learning*. Innosight Institute.
- Ibrahim, R., et J. Aharon-Peretz. 2005. "Is Literary Arabic a Second Language for Native Arab Speakers? Evidence From Semantic Priming Study." *Journal of Psycholinguistic Research* 34 (1) : 51-70.
- IEA (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire). 2015. "TIMSS 2015 Assessment Frameworks." Centre d'études international TIMSS et PIRLS, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database/>.
- Inglehart, R., C. Haerpfer, A. Moreno, C. Welzel, K. Kizilova, J. Diez-Medrano, M. Lagos, et coll., eds. 2014. *World Values Survey: Round Six—Country-Pooled Datafile Version*. JD Systems Institute, Madrid. <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp>.
- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO) et UNICEF (Fonds des Nations Unies pour l'enfance). 2014. "Regional Report on Out-of-School Children." *All in School: Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés (OOSCI) du MENA*, ISU, et UNICEF. Octobre. <http://www.oosci-mena.org/regional-overview>.
- Jensen, Ben, Phoebe Downing, et Anna Clark. 2017a. *Preparing to Lead: Lessons in Principal Development from High-Performing Education Systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy. <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/10/PreparingtoLeadFINAL101817.pdf>.
- . 2017b. *Preparing to Lead: Shanghai Continuing Professional Development. Case Studies for School Leadership Development Programs in High-Performing Education Systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- Jung, Haeil, et Amer Hasan. 2014. "The Impact of Early Childhood Education on Early Achievement Gaps: Evidence from the Indonesia Early Childhood Education and Development (ECED) Project." Document de travail de recherche politique 6794, Banque mondiale, Washington, DC.
- Kagiticbasi, Cigdem, Diane Sunar, et Sevda Bekman. 2001. "Long-Term Effects of Early Intervention: Turkish Low-Income Mothers and Children." *Journal of Applied Developmental Psychology* 22 (4): 333-61.
- Karoly, Lynn A. 2017. *Investing in the Early Years: The Costs and Benefits of Investing in Early Childhood in New Hampshire*. RR-1890-E. Santa Monica, CA: RAND Corporation. [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR1890.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1890.html).
- Khemani, Stuti. 2017. "Political Economy of Reform." Document de travail de recherche politique 8224, Banque mondiale, Washington, DC.
- Kimura, Daisuke, et Madoka Tatsuno. 2017. "Advancing 21st Century Competencies in Japan." Center for Global Education, Asia Society, New York.

- Kingdon, Geeta Gandhi, Angela Little, Monazza Aslam, Shenila Rawal, Terry Moe, Harry Patrinos, Tara Beteille, et coll. 2014. *A Rigorous Review of the Political Economy of Education Systems in Developing Countries*. Education Rigorous Literature Review. Londres, Department for International Development.
- Kirdar, Serra. 2017. *Education in the Arab World*. Londres, Bloomsbury Academic.
- Kirschner, Paul A., John Sweller, et Richard E. Clark. 2006. "Why Minimal Guidance during Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching." *Educational Psychologist* 41 (2) : 75–86. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1).
- Krafft, Caroline, et Ragui Assaad. 2016. "Inequality of Opportunity in the Labor Market for Higher Education Graduates in Egypt and Jordan." dans *The Middle East Economies in Times of Transition*, édité par Ishac Diwan et Ahmed Galal. New York, Palgrave Macmillan.
- Krafft, Caroline. 2013. "Is School the Best Route to Skills? Returns to Vocational School and Vocational Skills in Egypt." Documents de travail du Minnesota Population Center, Série 2013-09. Minnesota Population Center, Université du Minnesota, Minneapolis.
- Kremer, M., C. Brannen, et R. Glennerster. 2013. "The Challenge of Education and Learning in the Developing World." *Science* 340 (6130): 297-300.
- Krishnan, Nandini, Gabriel Lara Ibarra, Ambar Narayan, Sailesh Tiwari, et Tara Vishwanath. 2016. *Uneven Odds, Unequal Outcomes: Inequality of Opportunity in the Middle East and North Africa*, Directions in Development. Washington, DC: Banque mondiale.
- Krishnaratne, S., H. White, et E. Carpenter. 2013. "Quality Education for All Children? What Works in Education in Developing Countries." 3<sup>e</sup> Document de travail 20, Initiative internationale pour l'évaluation de l'impact, Londres.
- Lange, Glenn-Marie, Quentin Wodon, et Kevin Carey. 2018. *The Changing Wealth of Nations 2018: Building a Sustainable Future*. Washington, DC: Banque mondiale.
- Lefevre, Raphael. 2015. "The Coming of North Africa's 'Language Wars.'" *Journal of North African Studies* 20 (4).
- Leithwood, Kenneth, Alma Harris, et David Hopkins. 2008. "Seven Strong Claims about Successful School Leadership." *School Leadership and Management* 28 (1): 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>.
- Leithwood, Kenneth, et Blair Mascall. 2008. "Collective Leadership Effects on Student Achievement." *Educational Administration Quarterly* 44 (4): 529-61.
- Lerman, Robert I. 2013. "Are Employability Skills Learned in U.S. Youth Education and Training Programs?" *IZA Journal of Labor Policy* 2 (1): 6.
- Leseman, P. 2002. "Early Childhood Education and Care for Children from Low-Income or Minority Backgrounds." Document de discussion, Atelier d'Oslo, Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE), Paris.
- Liang, Xiaoyan, Huma Kidwai, et Minxuan Zhang. 2016. *How Shanghai Does It—Insights and Lessons from the Highest-Ranking Education System in the World*. Washington, DC: Banque mondiale.
- Lightfoot, Michael. 2011. "Promoting the Knowledge Economy in the Arab World." Sage Open, 1–8. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2158244011417457>.
- Lochner, Lance, et Enrico Moretti. 2004. "The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports." *American Economic Review* 94 (1): 155-89.
- Loughran, John, Amanda Berry, et Pamela Mulhall. 2012. *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*. 2<sup>e</sup> éd., Rotterdam: Sense Publishers.
- Maamouri, M. 1998. "Language Education and Human Development: Arabic Diglossia and Its Impact on the Quality of Education in the Arab Region." Mediterranean Development Forum, Banque mondiale, Washington, DC.
- MacLeod, Paul, et Amir Abou-El-Kheir. 2016. "English Education Policy in Bahrain: A Review of K–12 and Higher Education Language Policy in Bahrain." dans *English Language Education Policy in the Middle East and North Africa*, édité par Robert Kirkpatrick, 9–32. New York: Springer.
- Martin, M. O., I. V. S. Mullis, P. Foy, et M. Hooper. 2016. "TIMSS 2015 International Results in Science." Centre d'études international TIMSS et PIRLS, Boston College, Chestnut Hill, MA. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>.

- Massialas, Byron G., et Samir A. Jarrar. 1987. "Conflicts in Education in the Arab World: The Present Challenge." *Arab Studies Quarterly* 9 (1): 35-52.
- McEwan, Patrick J. 2015. "Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-analysis of Randomized Experiments." *Review of Educational Research* 85 (3): 353-94.
- McKinsey. 2017. "Drivers of Student Performance: Insights from the Middle East and North Africa." Washington, DC. <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/drivers-of-student-performance-insights-from-the-middle-east-and-north-africa>.
- Meng, Xin, Kailing Shen, et Sen Xue. 2013. "Economic Reform, Education Expansion, and Earnings Inequality for Urban Males in China, 1988–2009." *Journal of Comparative Economics* 41 (1): 227-44.
- Metzler, Johannes, et Ludger Woessmann. 2012. "The Impact of Teacher Subject Knowledge on Student Achievement: Evidence from Within-Teacher Within-Student Variation." *Journal of Development Economics* 99 (2): 486-96.
- Milligan, Kevin, Enrico Moretti, et Philip Oreopoulos. 2004. "Does Education Improve Citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom." *Journal of Public Economics* 88 (9–10): 1667-95.
- Mincer, Jacob. 1974. *Schooling, Experience, and Earnings*. New York : Bureau national de la recherche économique.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Liban. 2019. « Note d'informations RACE 2 - Mars 2019 ». <http://racepmulebanon.com/images/fact-sheet-march-2019.pdf>.
- Ministère de l'Éducation, République du Yémen. 2017. « Enquête sur l'éducation 2015–2016. » Sana'a.
- Moon, Yong-Lin. 2007. "Education Reform and Competency-Based Education." *Asia Pacific Education Review* 8 (2): 337-41.
- Morgan, Hani. 2014. "The Education System in Finland: A Success Story Other Countries Can Emulate." *Childhood Education* (Novembre/D): 453-457.
- . 2016. "Lessons from the World's Most Successful Nations in International Testing." *Multicultural Education* (Fall): 56-60.
- Morrison, Wayne M. 2011. "China's Economic Conditions." Service de recherche du Congrès, Washington, DC.
- Mourshed, Mona, Chinezi Chijioke, et Michael Barber. 2010. *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. Londres, cabinet de consultants McKinsey and Company.
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin, P. Foy, et M. Hooper. 2016. "TIMSS 2015 International Results in Mathematics." Centre d'études international TIMSS et PIRLS, Boston College, Chestnut Hill, MA. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>.
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin, P. Foy, et M. Hooper. 2017. "PIRLS 2016 International Results in Reading." Centre d'études international TIMSS et PIRLS, Boston College, Chestnut Hill, MA. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>.
- Murnane, R. J., et A. J. Ganimian. 2014. "Improving Educational Outcomes in Developing Countries: Lessons from Rigorous Evaluations." Document de travail 180186, Université d'Harvard, Cambridge, MA.
- Nabli, M. 2007. "Breaking the Barriers to Higher Economic Growth: Better Governance and Deeper Reforms in the Middle East and North Africa." Banque mondiale, Washington, DC.
- Nakweya, Gilbert. 2017. "Mobile Learning—Empowering Refugees 'Where They Are.'" *University World News*. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20170427082935218/>.
- Namaghi, Seyyed Ali Ostovar. 2009. "A Data-Driven Conceptualization of Language Teacher Identity in the Context of Public High Schools in Iran." *Teacher Education Quarterly* 36 (2): 111-24.
- Narayan, Ambar, Roy Van der Weide, Alexandru Cojocaru, Christoph Lakner, Silvia Redaelli, Daniel Gerszon Mahler, Rakesh Gupta N. Ramasubbaiah, et coll. 2018. *Fair Progress? Economic Mobility across Generations Around the World*. Équité et développement. Banque mondiale, Washington DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28428>.
- Naudeau, Sophie, Naoko Kataoka, Alexandria Valerio, Michelle J. Neuman, et Leslie K. Elder. 2011. *Investing in Young Children: An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation*. Banque mondiale, Washington DC.
- NCEE (National Center on Education and the Economy). 2016. "Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching

- Quality around the World.” Rapport de pays : Développer des enseignements de qualité supérieure. Washington, DC : National Center on Education and the Economy.
- OCDE (Organisation pour la coopération et le développement économiques). 2010. “Japan: A Story of Sustained Excellence.” dans *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, 137–76. Paris : OCDE.
- . 2011a. “School Autonomy and Accountability: Are They Related to Student Performance?” *PISA in Focus* 9. Paris : OCDE.
- . 2011b. *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. Paris : OECD. <http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>.
- . 2012a. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris : OCDE.
- . 2012b. *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris, OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>.
- . 2014. “What Are the Social Benefits of Education?” *Education Indicators* (59): 1-4.
- . 2016a. *Résultats du PISA 2015, Volume 2 : Politiques et pratiques pour des établissements performants*. Paris : Publication de l’OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- . 2016b. “School Leadership for Developing Professional Learning Communities.” *Teaching in Focus* 15. Paris: OCDE.
- . 2016c. “School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013.” OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>.
- . 2016d. “Are There Differences in How Advantaged and Disadvantaged Students Use the Internet?” *PISA in Focus*, n° 64, Publication de l’OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/5jlv8zq6hw43-en>.
- . 2017a. *Regards sur l’éducation 2017 : Les indicateurs de l’OCDE*. Paris : Publication de l’OCDE. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- . 2017b. *The Funding of School Education : Connecting Resources and Learning*. Paris, OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789260ecd20174276147-en>.
- . 2017c. *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris : OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
- OIM (Organisation internationale des migrations) 2018. “Libya IDP & Returnee Report, Displacement Tracking Matrix, Round 19, March–April 2018.” [https://www.iom.int/sites/default/files/dtm/libya\\_dtm\\_201804-05.pdf](https://www.iom.int/sites/default/files/dtm/libya_dtm_201804-05.pdf).
- ONU-Femmes (entité des Nations Unies pour l’égalité des sexes et l’autonomisation des femmes) et Promundo. 2017. *Understanding Masculinities: Results from the International Men and Gender Equality Survey (IMAGES)—Middle East and North Africa*. Programme Hommes et femmes pour l’égalité des sexes, Bureau régional d’ONU-Femmes pour les États arabes. Paris, ONU-Femmes et Promundo.
- Overbye, Dennis. 2001. “How Islam Won, and Lost, the Lead in Science.” *New York Times*, 30 octobre. <http://www.nytimes.com/2001/10/30/science/how-islam-won-and-lost-the-lead-in-science.html>.
- Oxford Business Group. 2015. *The Report: Algeria*. <https://oxfordbusinessgroup.com/algeria-2015>.
- . 2017. *The Report: Tunisia 2017*. <https://oxfordbusinessgroup.com/overview/track-series-reforms-are-set-overhaul-sector>.
- Page, M. E. 2010. “Signaling in the Labor Market.” dans *Economics of Education*, édité par Dominic J. Brewer et Patrick J. McEwan, 33–36. Oxford: Elsevier.
- Patrinos, Harry. 2016. “Estimating the Return to Schooling Using the Mincer Equation.” IZA World of Labor 2016.
- Paxson, Christina, et Norbert Schady. 2007. “Does Money Matter? The Effects of Cash Transfers on Child Health and Development in Rural Ecuador.” Document de travail de recherche politique 4226, Banque mondiale, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/7076>.
- Pont, Beatriz, Deborah Nusche, et Hunter Moorman. 2008. *Improving School Leadership*. Vol. 1. Paris, OCDE. <http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>.
- Prince, Michael. 2004. “Does Active Learning Work? A Review of the Research.” *Journal of Engineering Education* 93 (3): 223-31.
- Pugatch, T., et N. Wilson. 2018. “Nudging Study Habits: A Field Experiment on Peer Tutoring in Higher Education.” *Economics of Education Review* 62: 151–61. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.11.003>.

- Purpel, David E., et Svi Shapiro. 1995. *Beyond Liberation and Excellence: Reconstructing the Public Discourse on Education*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Rabie, Tamer Samah, Samira Nikaein Towfighian, Cari Clark, et Melani Cammett. 2017. *The Last Mile to Quality Service Delivery in Jordan*. Directions in Development—Développement humain. Washington, DC, Banque mondiale. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26577> License : CC BY 3.0 IGO.
- Radcliffe, Damian, et Amanda Lam. 2018. *Social Media in the Middle East: The Story of 2017*. <https://ssrn.com/abstract=3124077> ou <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3124077>.
- Rivkin, S. G., E. A. Hanushek, et J. F. Kain. 2005. "Teachers, Schools, and Academic Achievement." *Econometrica* 73 (2): 417-58.
- Rizk, Reham. 2016. "Returns to Education: An Updated Comparison from Arab Countries." Document de travail Série 986 de l'Economic Research Forum, Gizeh, Égypte.
- Rodrik, Dani. 2008. "Second-Best Institutions." *American Economic Review* 98 (2): 100-104.
- Roediger, H. L., III, A. L. Putnam, et M. A. Smith. 2011. "Ten Benefits of Testing and Their Applications to Educational Practice. dans *The Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 55, *The Psychology of Learning and Motivation: Cognition in Education*, édité par J. P. Mestre et B. H. Ross, 1-36. San Diego: Elsevier Academic Press.
- Rugh, William A. 2002. "Arab Education: Tradition, Growth and Reform." *Middle East Journal* 56 (3): 396-414.
- Sala-i-Martin, Xavier, Gernot Doppelhofer, et Ronald I. Miller. 2004. "Determinants of Long-Term Growth: A Bayesian Averaging of Classical Estimates (BACE) Approach." *American Economic Review* 94 (4): 813-35.
- Salehi-Isfahani, D. 2012. "Education, Jobs, and Equity in the Middle East and North Africa." *Comparative Economic Studies* 54 (4): 843-61.
- Salehi-Isfahani, Djavad, Insan Tunali, et Ragui Assaad. 2009. "A Comparative Study of Returns to Education of Urban Men in Egypt, Iran, and Turkey." *Middle East Development Journal* 1 (2): 145-87.
- Salmi, J. 1987. "Language and Schooling in Morocco." *International Journal of Educational Development* (7): 21-31.
- Schumacher, E. F. 1973. *Small Is Beautiful: A Study of Economics as If People Mattered*. Londres, Blond and Briggs.
- Schweinhart, L. J., J. Montie, Z. Xiang, S. Barnett, C. R. Belfield, et M. Nores. 2005. *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Service d'informations TradeArabia. 2013. "MENAs Tops Global Education Spend." Dubaï, EAU. [http://www.tradearabia.com/news/EDU\\_229718.html](http://www.tradearabia.com/news/EDU_229718.html).
- Shonkoff, Jack P., et Andrew S. Garner. 2012. "The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress." *Pediatrics* 129 (1): 232-46.
- Shuayb, Maha. 2012. "Social Cohesion in Secondary Schools in Lebanon." dans *Rethinking Education for Social Cohesion: International Case Studies*, édité par Maha Shuay, 137-53. Londres : Palgrave MacMillan.
- Shulman, Lee S., et Judith H. Shulman. 2004. "How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective." *Journal of Curriculum Studies* 36 (2): 257-71.
- Shulman, Robyn D. 2018. "EdTech Investments Rise to a Historical \$9.5 Billion: What Your Startup Needs to Know." *Forbes*, 26 janvier. <https://www.forbes.com/sites/robynshulman/2018/01/26/EdTech-investments-rise-to-a-historical-9-5-billion-what-your-startup-needs-to-know/>.
- Snilstveit, B., J. Stevenson, D. Phillips, M. Vojtkova, E. Gallagher, T. Schmidt, H. Jobse, et coll. 2015. *Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- and Middle- Income Countries: A Systematic Review*. 3ie Systematic Review 24. Londres, International Initiative for Impact Evaluation.
- Spence, Michael. 1973. "Job Market Signaling." *Quarterly Journal of Economics* 87 (3): 355-74.
- SPHEIR (Strategic Partnerships for Higher Education Innovation and Reform). 2017. "Initial SPHEIR Partnerships Selected." <https://www.spheir.org.uk/latest-news/initial-spheir-partnerships-selected>.
- Springborg, Robert. 2011. "The Precarious Economics of Arab Springs." *Survival* 53 (6): 85-104. doi:10.1080/00396338.2011.636271.
- Steenbergen-Hu, Saiying, Matthew C. Makel, et Paula Olszewski-Kubilius. 2016. "What One Hundred Years of Research Says about the

- Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement. Findings of Two Second-Order Meta-analyses." *Review of Educational Research*. Doi: 10.3102/0034654316675417.
- Teachers First. 2018. "Teachers First." <http://teachersfirstegypt.com/about/what-is-tf/>.
- Temple, Judy A., et Arthur J. Reynolds. 2007. "Benefits and Costs of Investments in Preschool Education: Evidence from the Child–Parent Centers and Related Programs." *Economics of Education Review* 26 (1): 126–44.
- Thames, Mark Hoover, et Deborah Loewenberg Ball. 2010. "What Math Knowledge Does Teaching Require?" *Teaching Children Mathematics* 17 (4): 220–29.
- The Egyptian Gazette*. 2018. "Sisi Declares 2019 Year of Education." <http://www.egyptiangazette.net.eg/egypt-news/7407-sisi-declares-2019-year-of-education.html>.
- Tzannatos, Zafiris, Ishac Diwan, et Joanna Abdel Ahad. 2016. "Rates of Return to Education in Twenty-Two Arab Countries; An Update and Comparison Between MENA and the Rest of the World." Document de travail Série 1007 de l'Economic Research Forum, Gizeh, Égypte.
- UN OCHA (Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies). 2018. *Humanitarian Bulletin Iraq*. Mai. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/FINAL%20OCHA%20Iraq%20Humanitarian%20Bulletin%20-%20May%202018.pdf>.
- Unangst, Lisa. 2017. "Germany's Innovative Strategies to Enroll Refugees." *Inside Higher Education*. <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/germanys-innovative-strategies-enroll-refugees>.
- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). 1999. Déclaration et Programme d'action sur une culture de la paix, Article A/4. UNESCO, Paris. <http://www.un-documents.net/a53r243.htm>.
- . 2011. *World Data on Education : Septième édition 2010–11*. Paris : UNESCO, Bureau international de l'Éducation.
- . 2017a. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, Rendre des comptes en matière d'éducation : Tenir nos engagements*. Paris : UNESCO.
- . 2017b. *The Why, What and How of Competency-Based Curriculum Reforms : The Kenyan Experience*. Paris : Bureau international de l'Éducation, UNESCO.
- UNICEF (Fonds des Nations Unies pour l'Enfance). 2010. *Child Disciplinary Practices at Home: Evidence from a Range of Low- and Middle-Income Countries*. New York : UNICEF.
- . 2013. "Percentage of Children Aged 2–14 Who Experience Any Form of Violent Discipline (Physical Punishment and/or Psychological Aggression)." UNICEF, Paris. [http://www.childinfo.org/discipline\\_countrydata.php](http://www.childinfo.org/discipline_countrydata.php).
- . 2017. "Iraq Humanitarian Situation Report—June 2017." [https://www.unicef.org/iraq/UNICEF\\_Iraq\\_Humanitarian\\_Situation\\_Report\\_-\\_June\\_2017.pdf](https://www.unicef.org/iraq/UNICEF_Iraq_Humanitarian_Situation_Report_-_June_2017.pdf).
- . 2018. "If Not in School—The Paths Children Cross in Yemen." [https://www.unicef.org/infobycountry/files/IF\\_NOT\\_IN\\_SCHOOL\\_March2018\\_English.pdf](https://www.unicef.org/infobycountry/files/IF_NOT_IN_SCHOOL_March2018_English.pdf).
- . Pas de date. "Middle East and North Africa Out-Of-School Initiative. Regional Overview." <http://www.oosci-mena.org/regional-overview#report>.
- UNRWA (Office de secours et de Travaux des Nations-Unies pour les Réfugiés de Palestine). 2019. Figures 2018–2019." UNRWA, Amman. <https://www.unrwa.org/resources/about-unrwa/unrwa-figures-2018-2019>.
- USAID (Agence américaine pour le développement international). 2018. Early Grade Reading Barometer. <http://www.earlygradereadingbarometer.org/>.
- van Ginkel, Agatha. 2014. "Using an Additional Language as the Medium of Instruction: Transition in Mother Tongue-Based Multilingual Education." MTB-MLE Network Webinar. [http://www.mlenetwork.org/sites/default/files/van%20Ginkel%20-%20Webinar%20Slides%20-%202014\\_0.pdf](http://www.mlenetwork.org/sites/default/files/van%20Ginkel%20-%20Webinar%20Slides%20-%202014_0.pdf).
- Vegas, Emiliana, et Lucrecia Santibáñez. 2010. *The Promise of Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean*. Latin American Development Forum. Washington, DC: Banque mondiale.
- Witziers, Bob, Roel J. Bosker, et Meta L. Kruger. 2003. "Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association." *Educational Administration Quarterly* 39 (3): 398–423.
- Wong, Anny. 2017. "Insights from East Asia's High-Performing Education Systems: Leadership, Pragmatism, and Continuous Improvement." Document de référence élaboré

pour *Growing Smarter: Learning and Equitable Development in East Asia and Pacific*, Banque mondiale, Washington, DC.

Yoon, Kwang Suk, Teresa Duncan, Silvia Wen-Yu Lee, Beth Scarloss, et Kathy L. Shapley. 2007. "Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement." *Regional Education*

Laboratory, Institut des sciences de l'éducation 33, Département de l'éducation des États-Unis, Washington, DC.

Zhang, Junsen, Yaohui Zhao, Albert Park, et Xiaoqing Song. 2005. "Economic Returns to Schooling in Urban China, 1988 to 2001." *Journal of Comparative Economics* 33 (4) : 730-52.



## ECO-AUDIT

### *Déclaration des avantages sur l'environnement*

Le Groupe de la Banque mondiale s'est engagé à réduire son empreinte environnementale. En appui de cet engagement, nous tirons parti des options de publications électroniques et de la technologie d'impression à la demande, implantées dans des centres régionaux à travers le monde. Ensemble, ces initiatives permettent de réduire les tirages et les distances d'expédition, ce qui débouche sur la réduction de la consommation de papier, de l'utilisation de produits chimiques, des émissions de gaz à effet de serre et des déchets.

Nous sommes alignés aux normes recommandées pour l'utilisation du papier, définies par la Green Press Initiative. La majorité de nos livres sont imprimés sur du papier certifié par le Forest Stewardship Council (FSC), contenant presque tous entre 50 et 100 % de matières recyclées. La fibre recyclée de notre livre est soit non blanchie, soit blanchie selon des procédés entièrement sans chlore (TCF), transformés sans chlore (PCF) ou enrichis sans chlore élémentaire (EECF).

Obtenez plus d'informations sur la philosophie environnementale de la Banque à l'adresse <http://www.worldbank.org/corporateresponsibility>.



L'éducation, qui a été au cœur de l'histoire et des civilisations de la région du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord (MENA), a un grand potentiel inexploité pour contribuer au capital humain, bien-être et à la richesse de la région. La région MENA a beaucoup investi dans l'éducation pendant des décennies mais n'a pas su tirer pleinement parti des avantages de ses investissements. Malgré une série de réformes, la région est restée coincée dans un niveau d'apprentissage et de compétences peu élevé.

Le rapport *Ambitions et aspirations d'une région : un nouveau cadre pour l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord* identifie quatre ensembles de tensions clés qui entravent l'éducation dans la région : qualifications et compétences, discipline et esprit critique, contrôle et autonomie, et tradition et modernité. Ces tensions sont façonnées par la société et se manifestent à l'école et dans la salle de classe. Si rien n'est fait pour y remédier, la région MENA ne pourra pas tirer pleinement profit de son potentiel. Ce rapport propose un nouveau cadre pour l'éducation avec une approche à trois volets qui peut aider à résoudre ces tensions et à libérer le potentiel de l'éducation dans la région MENA :

- Un *renforcement* concerté pour l'apprentissage qui commence tôt pour tous les enfants, peu importe leur origine, avec des enseignants et chefs d'établissements qualifiés et motivés, qui exploitent la technologie à bon escient, utilisent des approches modernes, et évalue régulièrement les progrès des élèves dans leur apprentissage.
- Une *demande* accrue de compétences par toutes les parties prenantes du marché du travail et de la société, qui implique des réformes multisystémiques coordonnées au sein et en dehors du système éducatif.
- Un nouveau *pacte* pour l'éducation au niveau national avec une vision commune et des responsabilités et obligations partagées. L'éducation est l'affaire et la responsabilité de tous et ne concerne pas seulement le secteur de l'éducation.

Le cadre de « renforcement, demande, et pacte » offre à la région MENA l'opportunité d'aller de l'avant et de se réapproprier son héritage de région savante, et d'être à la hauteur des ambitions et des aspirations de ses habitants. La situation actuelle dans la région MENA nécessite d'accorder une nouvelle priorité à l'éducation, et pas seulement comme une priorité nationale pour la croissance économique et le développement social, mais comme une urgence nationale pour la stabilité, la paix et la prospérité.

