

Initiative « Une éducation de qualité dans les pays en voie de développement » : Stratégie de subvention



Juin 2008

Une éducation de qualité dans les pays en voie de développement : Stratégie de subvention

1. INTRODUCTION

Le programme Développement mondial de la Fondation Hewlett inclut l'initiative « Une éducation de qualité dans les pays en voie de développement (QEDC) » comme une des composantes de sa stratégie. Les conditions, facteurs et cibles d'intérêt des subventions de l'initiative QEDC, qui est financée par la Fondation Hewlett et la Fondation Gates, sont décrits dans le document stratégique du programme Développement mondial. Le présent document examine en détail une stratégie des subventions en trois domaines: (a) attention portée à l'apprentissages des élèves et responsabilisation conséquente des acteurs, (b) modèles d'instruction prouvés et (c) la mise à disposition de moyens suffisants et leur utilisation à bon escient. D'ici à 2010, QEDC souhaite rassembler un portefeuille d'activités subventionnées, qui, ensemble, amélioreront le niveau d'apprentissages scolaire et contribueront aux réformes éducatives en Afrique de l'Est et de l'Ouest, ainsi qu'en Inde. Les élèves des régions concernées apprendront davantage ; les gouvernements, la société civile et les bailleurs de fonds seront en mesure d'évaluer le degré d'apprentissage des élèves et s'intéresseront davantage aux résultats; et les responsables politiques fonderont leurs décisions quant à l'allocation des budgets éducatifs sur l'ensemble de ces informations.

Dans ce qui suit, nous commencerons par expliquer l'importance de ce travail. Nous indiquerons ensuite les objectifs de nos subventions. Nous définirons les voies de réussite de nos objectifs et décrirons les axes stratégiques que nous entendons privilégier. Dans ce cadre, nous ferons l'inventaire des obstacles que nous souhaitons ainsi supprimer. Nous terminerons en présentant la théorie de changement qui sous-tend notre action en faveur de l'amélioration de l'apprentissage des élèves dans les pays en voie de développement.

2. L'IMPORTANCE DE L'AMELIORATION DE LA QUALITE

2.1. La qualité compte

L'éducation est depuis longtemps reconnue comme l'un des piliers de la lutte contre la pauvreté. Des études longitudinales menées dans 138 pays ont montré que les femmes scolarisées plus longtemps ont des taux de fertilité beaucoup plus bas.ⁱ Les effets bénéfiques de l'éducation se répercutent par ailleurs à travers les générations : les enfants de mères éduquées ont une qualité de vie bien meilleure que les enfants de mères sans éducation.ⁱⁱ Des études plus récentes concluent également que, dans les pays pauvres, les avantages apportés par une scolarisation augmentent avec la qualité de l'éducation fournie. Un lien direct existe en particulier entre celle-ci et les salaires. Dans une étude réalisée en Afrique du Sud, une augmentation d'un point de l'écart-type des notes d'examen s'est traduite par un accroissement de 35,5 % des salaires ; même dans les pays avec les économies moins développées, les salaires étaient entre 10 et 22 % plus élevés pour chaque point supplémentaire dans l'écart-type des résultats d'examen.^{iii iv}

Lorsqu'elle est accompagnée d'autres réformes, l'éducation est le principal outil dont disposent les élèves pour devenir des membres productifs de la société, et donc pour échapper à la pauvreté. Les nombreux pays africains qui cherchent à mettre fin à l'extrême pauvreté tout en faisant face à une pyramide des âges très élargie à la base doivent assurer une éducation de qualité pour tous les enfants afin que leurs nations puissent se développer.

2.2. Le niveau d'apprentissage des élèves est mauvais en Afrique subsaharienne et en Inde

Pour la première fois dans l'histoire, un nombre important d'enfants pauvres, en particulier les filles et d'autres groupes défavorisés, entrent à l'école, mais trop peu y apprennent. Les objectifs mondiaux établis par l'Education pour tous (EPT) et les Objectifs millénaires de développement (OMD) ont réussi à attirer l'attention et les investissements des bailleurs de fonds et des gouvernements sur l'accès à la scolarisation. En conséquence, la population scolaire a dramatiquement augmenté dans les deux régions les plus pauvres du monde au cours de la dernière décennie. Depuis 1999, près de 30 millions d'élèves ont été inscrits à l'école en Asie du Sud, et plus de 20 millions en Afrique subsaharienne.^v

Nombreux parmi ces enfants sont ceux qui viennent des foyers les plus démunis. Ils sont souvent les premiers de leurs familles à aller à l'école et sont dans la grande majorité originaires des zones rurales. Bien que cette croissance sans précédent soit louable, elle a lourdement grevé les systèmes éducatifs existants. La pénurie d'enseignants et de salles de classe est sévère ; le nombre d'élèves par enseignant est de 47 en Afrique subsaharienne et de 35 en Asie du Sud, contre 17 dans les pays développés. Selon un rapport de 2006 de l'UNESCO, 1,6 million d'enseignants devront être embauchés en Afrique subsaharienne au cours des dix prochaines années, ne serait-ce que pour *soutenir* la croissance démographique actuelle. Ce que ces statistiques générales ne montrent pas, c'est que la gravité de la situation varie selon l'année d'étude : les classes des trois premières années du primaire sont souvent les plus surpeuplées, comptant jusqu'à 100 élèves par salle. Les statistiques ne révèlent pas non plus des problèmes peut-être plus graves que la pénurie d'enseignants et d'infrastructures scolaires, notamment l'absence de pratiques pédagogiques efficaces et la non-responsabilisation du personnel enseignant et administratif en ce qui concerne l'apprentissage de leurs élèves.

En bref, la qualité de l'éducation en souffre: des millions sont inscrits pour la première fois à l'école, mais trop peu sont en train d'apprendre réellement. Bien que l'attente soit que les enfants sachent lire couramment après trois ans d'études, les tests montrent que, même en sixième année, de nombreux écoliers ne savent toujours pas lire, ni faire les mathématiques de base. Par exemple :

- **En Zambie**, seulement 25 % des élèves de 6^{ème} pouvaient lire à un niveau minimal.^{vi}
- **Au Nigeria**, 40 % des élèves de la quatrième année étaient incapables de recopier correctement un seul mot ou un seul signe de ponctuation extrait d'un texte de cinq lignes.^{vii}
- **Au Malawi**, seulement 22 % des élèves de la 6^{ème} pouvaient lire à un niveau minimal.^{fn}

- **Au Ghana**, les résultats d'un test de lecture très simple étaient équivalents à ceux qui auraient été obtenus en répondant au hasard.^{viii}
- **En Inde**, 50 % des enfants des classes II à V dans les écoles primaires publiques ne pouvaient pas résoudre une soustraction à deux chiffres.^{ix}

2.3. Il est urgent d'améliorer la qualité de l'éducation

Au cours de la dernière décennie, des millions de familles ont sacrifié leurs maigres ressources pour envoyer leurs enfants à l'école, dans l'espoir que ceci leur permettrait d'échapper à la pauvreté. Il est maintenant impératif d'assurer que leur investissement n'a pas été en vain. Leurs enfants ne pourront pas participer à la croissance économique de leur pays s'ils n'apprennent pas à l'école. Comme François Bourguignon, ancien économiste principal de la Banque mondiale, l'a récemment déclaré : « Des progrès considérables dans les taux de scolarisation viennent effectivement d'être accomplis, mais un retour en arrière risque de se produire si les parents réalisent que la qualité de l'éducation reçue ne produit pas le rendement économique espéré pour leurs enfants. »^{fn} Heureusement, les gouvernements et les pouvoirs publics commencent à reconnaître l'urgence du problème et l'initiative QEDC a une opportunité d'influencer de façon significative les travaux en cours, à travers des investissements stratégiques dans ce domaine. L'enjeu est important et l'heure est venue d'investir dans une éducation primaire universelle de qualité.

3. ACCENT SUR LES PREMIERES ANNEES DE L'ECOLE PRIMAIRE

Tout semble montrer qu'une amélioration de l'apprentissage des élèves pendant leurs premières années de scolarité est d'une importance critique si l'on veut résoudre les problèmes évoqués plus haut. L'apprentissage au cours des premières années est celui qui a le plus grand impact sur la carrière scolaire d'un élève, surtout si les enfants entrent à l'école à l'âge prescrit. Au cours de ces premières années, les enfants apprennent à lire et acquièrent des habitudes de travail qui les suivront pendant leur vie entière. L'alphabétisation de base et l'acquisition des concepts mathématiques de base sont la fondation pour l'acquisition d'autres connaissances. Les recherches le confirment : un apprentissage de la lecture à un jeune âge est un bon indice du succès scolaire plus tard. Par ailleurs, la lecture n'est pas un savoir qui se perd en vieillissant. Un enfant qui sait lire couramment après quelques années d'école continuera de savoir lire, même s'il abandonne ses études.^x

La réussite des premières années de scolarisation peuvent aussi être un facteur déterminant dans la décision de rester à l'école. Si l'on considère par ailleurs que le taux d'abandon des études dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne et en Inde est le plus fréquent au cours des trois premières années scolaires, la proposition ci-après devient évidente : dans un système éducatif qui réussit à enseigner des connaissances de base au début du cycle primaire, les élèves ont plus de chance d'être inscrits, d'en profiter et d'y rester plus longtemps. L'accès à l'éducation et la qualité de l'éducation vont donc de pair. En fait, on peut s'attendre à ce qu'une amélioration de l'enseignement dans les petites classes soit suivie de meilleurs taux de rétention et de réussite.

Une autre raison stratégique pour viser les premières années est que les interventions efficaces peuvent générer des résultats marquants en très peu de temps. Lorsqu'une réussite se matérialise rapidement, le système dans son ensemble est davantage motivé à changer.

Enfin, l'amélioration de l'enseignement au cours des premières années de scolarisation n'est pas seulement un énorme coup de pouce à des millions d'enfants, mais c'est aussi une solution aux millions de dollars gaspillés sur les élèves qui abandonnent l'école sans avoir rien ou très peu appris. Compte tenu de l'importance primordiale de l'apprentissage pendant les premières années de l'école, QEDC a décidé de focaliser sa stratégie sur l'enseignement de la lecture, du calcul et de la réflexion critique de sorte que les élèves deviennent compétents avant la fin de la troisième année. Le reste de ce document décrit la façon dont nous entendons poursuivre cet objectif.

4. IDENTIFICATION DES DOMAINES A SUBVENTIONNER

4.1. Facteurs affectant l'acquisition des connaissances

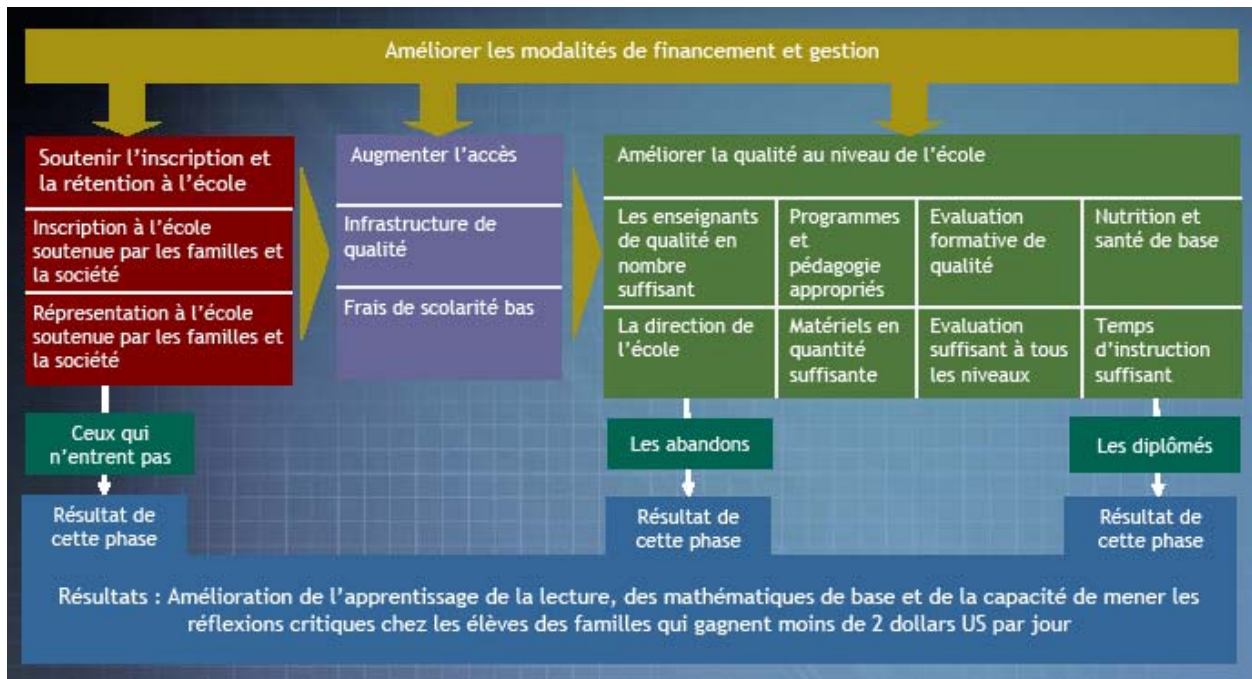
QEDC a identifié quatre facteurs essentiels pour l'amélioration des résultats scolaires au cours des trois premières années d'école primaire, sur le plan de la lecture, du calcul et de la réflexion critique, pour les enfants vivant dans des conditions de pauvreté extrêmes. Ces facteurs d'influence, illustrés à la figure 1, comprennent :

- 1. Soutien à l'inscription et à la rétention :** à travers la reconnaissance, par la famille, de l'importance de la scolarisation et un environnement sociétal qui renforce cette notion.
- 2. Accès plus grand à la scolarisation :** grâce à la réduction des frais de scolarité et des dépenses associées, ainsi qu'à la présence d'écoles de qualité à proximité.
- 3. Amélioration de la qualité des écoles :** en mettant en place les moyens et les processus nécessaires pour l'acquisition des connaissances dans les salles de classe. Les éléments suivants sont particulièrement importants au processus d'enseignement-apprentissage : méthodes pédagogiques et programmes d'enseignement appropriés, matériel en quantité suffisante, outils d'évaluation formative de qualité, enseignants qualifiés en nombre suffisant, et un temps suffisant d'instruction. Une administration efficace des établissements scolaires et la satisfaction des besoins nutritifs et médicaux de base des enfants ont aussi une importante influence sur la qualité de l'éducation.
- 4. L'amélioration du financement institutionnel et des pratiques de gestion :** afin que les incitations financières nécessaires soient en place pour soutenir les trois autres facteurs d'influence. Des politiques et pratiques clés concernent la circulation, la distribution et la bonne utilisation des financements, les normes de qualification et la formation des enseignants, la construction des écoles, la définition des programmes scolaires, les examens nationaux, la gouvernance scolaire et la surveillance publique des résultats du système éducatif.

Chaque facteur d'influence est un levier nécessaire, mais pas suffisant, pour la réussite de l'objectif de QEDC.

Figure 1

Facteurs influant sur l'apprentissage des élèves



4.2. Les facteurs qui réclament notre attention

Tous les facteurs discutés ci-dessus sont d'importance critique afin d'assurer que les élèves apprennent à l'école. Les gouvernements et les bailleurs de fonds portent déjà une grande attention aux deux premières facteurs, c'est-à-dire faire en sorte que les enfants puissent entrer à l'école et aient la capacité financière d'y rester. En fait, la majeure partie des fonds de l'Éducation Pour Tous (EPT) est destinée à augmenter l'accès des élèves. De façon générale, les gouvernements ont donné suite à ces priorités en assurant la mise en place des politiques et ressources nécessaires. Ces mesures ont rencontré un succès significatif : davantage d'écoles ont été construites, davantage de manuels scolaires ont été fournis et davantage d'enseignants ont été embauchés. Plusieurs dizaines de millions de nouveaux élèves ont été inscrits à l'école (voir le détail à la section 2).

Comparativement parlant, les gouvernements et les bailleurs de fonds ont prêté relativement *peu* d'attention au troisième facteur d'influence dont nous avons parlé : l'amélioration de l'apprentissage des élèves dans les écoles. En général, le niveau d'apprentissage scolaire ne s'est pas amélioré parce que les réformes ont ciblé les changements des politiques éducatives, sans prévoir d'incitation pour les enseignants et d'autre personnel technique du secteur à se concentrer sur les éléments essentiels pour le soutien de l'apprentissage des élèves. En d'autres mots, les nouvelles politiques n'ont pas influencé les pratiques des enseignants. Par exemple, les gouvernements ciblent la formation des enseignants et la distribution des manuels scolaires, mais c'est rare qu'ils examinent les changements dans les pratiques des enseignants ou la façon dont ces manuels scolaires sont utilisés dans les classes. Notre hypothèse est que pour améliorer la

qualité de l'éducation dans les écoles, nous devons tout d'abord inverser l'approche d'origine, et partir de la *pratique* pour définir les politiques, au lieu du contraire. Dans la section 6, nous discutons en plus grand détail des raisons de l'échec de nombreuses interventions, en ce qui concerne l'amélioration des pratiques d'enseignement, ainsi que la manière dont notre stratégie d'identification **des modèles d'instruction efficaces** sera structurée afin de promouvoir des changements des pratiques d'enseignement à grande échelle.

Le développement des changements nécessaires afin d'agir sur le quatrième levier mentionné ci-dessus --pratiques de financement et d'administration-- exige une pression extérieure sur les gouvernements et les bailleurs de fonds, comme ceux-ci sont les institutions qui doivent elles-mêmes changer. Les groupements de la société civile jouent ici un rôle important. La Campagne mondiale pour l'éducation pour tous, par exemple, a réussi à obtenir davantage de fonds des bailleurs dans les pays développés, et certains signes indiquent que des coalitions EPT nationales auraient influencé les budgets d'Etat destinés à l'éducation primaire. Nous estimons que des investissements clés supplémentaires sont nécessaires dans ce domaine, en particulier au niveau national, afin de s'assurer que les modèles d'enseignement prouvés soient soutenus et adoptés comme politiques officielles par l'ensemble du système éducatif. Dans la section 5, nous discutons de la façon dont QEDC poursuit cet objectif **en attirant l'attention sur les niveaux d'apprentissage et la responsabilisation des acteurs du système éducatif pour l'apprentissage des élèves**. A la section 7, nous présentons notre deuxième stratégie en la matière, qui est **d'assurer l'allocation de moyens suffisants, ainsi que leur gestion efficace et transparente**.

Après cette explication générale des trois axes de notre orientation stratégique, nous nous tournons vers une discussion en détail des facteurs ayant fait obstacle aux changements dans chacun des domaines cités.

5. ATTIRER PLUS D'ATTENTION SUR L'APPRENTISSAGE DES ELEVES ET LES RESPONSABILITES DES ACTEURS DU SECTEUR EDUCATIF

5.1. Un manque d'information

La société civile et les autres parties intéressées doivent faire preuve de dynamisme afin d'attirer l'attention des enseignants, des gouvernements et des bailleurs de fonds sur le besoin critique d'améliorer l'apprentissage des élèves. Un rapport récent de la Banque mondiale conclut que, 'pour que les investissements éducatifs soient traduits en apprentissage scolaire, tous les acteurs du système scolaire doivent faire face aux motivations susceptibles de leur inspirer un comportement favorable à l'amélioration des résultats scolaires.^{xi} Le fait que très peu d'informations sont disponibles sur le niveau de lecture et d'écriture des élèves pendant les premières années de l'école primaire constitue un obstacle majeur à l'établissement de mesures incitatives pour l'amélioration de l'apprentissage.

Dans certains pays, les décideurs prennent connaissance des performances de leur population scolaire à travers leur participation dans les évaluations internationales comparatives ou en mènent leurs propres évaluations au niveau national. Dans la plupart des pays en voie de

développement, cependant, le grand public ne reçoit jamais cette information sur l'apprentissage de leurs enfants. Par ailleurs, souvent, les résultats des évaluations ne peuvent pas être comparés entre les écoles, districts ou pays, ou d'une année à l'autre, parce que les aspects techniques ne sont pas gérés avec suffisamment d'attention. En plus, dans la plupart des cas, ces évaluations sont effectuées vers la fin du cycle d'études et non pas avant la troisième année, quand beaucoup d'enfants abandonnent l'école. Bien que les parents connaissent et s'intéressent de près aux taux de réussite aux examens de fin d'école primaire, il existe peu de données fiables indépendantes permettant de focaliser l'attention du grand public et de générer un courant d'opinion favorable à une amélioration de la qualité de l'éducation au début de l'école primaire, période la plus propice à une telle amélioration. Il est donc essentiel d'améliorer l'accès du public à de telles informations, et de pousser les éducateurs et les gouvernements à les *utiliser* afin d'améliorer la qualité de l'éducation.

5.2. Une meilleure connaissance de ce que les élèves apprennent

L'initiative QEDC utilise deux outils pour mieux évaluer l'acquisition des connaissances des élèves et aider ainsi à réaligner les mesures incitatives vers une responsabilisation renforcée des acteurs du système éducatif : (1) le financement **d'évaluations par la société civile** des niveaux de lecture et d'arithmétique des enfants en âge de scolarité au plan régional, national et/ou par communauté, et (2) le **renforcement des compétences gouvernementales en matière d'évaluation de l'apprentissage des élèves**. Les projets subventionnés auront pour objet d'évaluer les connaissances des élèves et les résultats seront rendus publics et discutés en toute liberté par le public, le personnel administratif du système éducatif, les enseignants, le gouvernement et les bailleurs de fonds.

Le Rapport annuel d'état des lieux de l'éducation (ASER), mené par Pratham, en Inde, constitue un exemple-type d'une approche des évaluations de l'apprentissage des élèves par la société civile. Ce document a su attirer l'attention des parents et des décideurs sur les résultats alarmants dans les écoles indiennes et fournit un repère de référence pour la détermination des progrès à accomplir. De la même façon, d'autres groupes en Inde se sont associés aux parents d'élèves au niveau communautaire, afin de surveiller avec eux les performances de l'école de leurs enfants. Les parents font alors eux-mêmes pression sur le gouvernement pour que des changements soient effectués. QEDC entend soutenir des initiatives similaires menées par des ONG en Afrique, et a soutenu une analyse de l'approche de l'ASER et de son adaptation en Afrique de l'Est.

Malgré que l'évaluation menée par la société civile soit importante, les évaluations réalisées par les gouvernements sont également importantes. Les gouvernements mêmes doivent aussi surveiller l'apprentissage des élèves. Bien qu'il existe des examens nationaux dans la plupart des pays en voie de développement, leur qualité et leur crédibilité varient considérablement. Peu d'entre eux enregistrent l'apprentissage des élèves dans les petites classes, et encore moins mettent à la disposition des districts, des établissements scolaires et du public en général des informations actualisées sur l'apprentissage et les résultats scolaires. Comme QEDC cherche à fournir des informations plus rapides et plus fiables aux citoyens, aux décideurs et aux éducateurs, l'initiative collabore avec d'autres pour le développement des capacités pour la mise en place des systèmes gouvernementaux d'évaluation de l'apprentissage scolaire, en particulier pour l'évaluation des compétences des élèves dans les premières années de l'école primaire.

6. IDENTIFICATION DE MODELES D'INSTRUCTION EFFICACES

6.1. Des politiques et des pratiques inadéquates

Il ne suffit pas de disposer des bonnes informations pour améliorer l'apprentissage des élèves. L'évidence indique que le processus d'enseignement-apprentissage est l'un des déterminants majeurs du niveau de réussite des élèves. Pourtant, comme indiqué à la section 4, les politiques gouvernementales, comme celles pour la formation continue des enseignants, souvent n'ont pas réussi à changer les pratiques des enseignants en salle de classe. Beaucoup des politiques éducatives qui ciblent l'amélioration de la pédagogie s'attachent plus à modifier le contenu des programmes scolaires qu'à changer les méthodes d'enseignement. Les réformes qui ont cherché à modifier directement la pédagogie en introduisant par exemple l'enseignement dans la langue maternelle ignorent les contraintes pratiques qui s'opposaient à leur mise en œuvre. En plus, la formation initiale des enseignants portent rarement sur des méthodes de base pourtant essentielles. Dans la plupart des pays, les enseignants ne reçoivent par exemple aucune instruction spécifique sur les méthodologies pour l'enseignement de la lecture.

Les programmes qui ont essayé de changer les pratiques des enseignants ont typiquement échoué pour deux raisons principales : (1) ils n'ont pas été conçus et appliqués d'une façon susceptible d'encourager et d'assurer leur adoption générale et/ou (2) ils n'incluent pas les stratégies pour analyser rigoureusement ou pour documenter leur impact sur les résultats scolaires. En ce qui concerne le premier point, la plupart des projets qui visent l'amélioration de l'apprentissage des élèves à travers une focalisation sur les changements dans les salles de classe ne sont introduits que dans quelques écoles. En conséquence, même s'ils réussissent, les projets n'ont donc pas la portée nécessaire pour avoir un impact sur le système dans son ensemble. De plus, ils sont aussi souvent trop coûteux pour une adoption par le gouvernement à long terme. D'autres projets, surtout ceux qui sont financés par les bailleurs internationaux et gérés par un personnel international, ont un impact limité du fait d'un manque de soutien local et parce qu'ils fonctionnent habituellement parallèlement au système public.^{xiii} Les quelques projets qui se concentrent à la fois sur l'apprentissage scolaire et sur une mise en place à grande échelle dans les écoles publiques, souffrent, dans la plupart des cas, d'un manque de rigueur dans l'évaluation de l'apprentissage des élèves. Par exemple, un rapport réalisé en 2006 par la Banque mondiale sur ses propres prêts à l'éducation a trouvé que moins d'un tiers des projets visaient à améliorer les résultats scolaires, et que, parmi ceux-ci, bien moins que la moitié avait mis en place un programme d'évaluation périodique des résultats.^{xiv}

6.2. Améliorer les pratiques dans les salles de classe et assurer la généralisation des changements

Les subventions de QEDC cherchent à identifier les **modèles d'instruction efficaces**, en soutenant les réformes pédagogiques prometteuses introduites dans les écoles publiques, ainsi que les évaluations externes d'impact qui analysent le niveau d'efficacité des modèles. Afin d'assurer que les améliorations des pratiques sont structurées de manière à catalyser une adoption généralisée des modèles prouvés, nous soutenons les projets ayant les caractéristiques suivantes :

1. Un modèle bien défini, recouvrant méthodes d'enseignement, matériels pédagogiques, un système d'incitation des enseignants et/ou un processus de développement (formation continue) des enseignants, afin d'améliorer l'apprentissage au cours des trois premières années de l'école primaire. Le modèle doit répondre aux conditions actuelles dans les écoles (classes surchargées, enseignants peu motivés et peu habilités, absentéisme des enseignants, ainsi de suite) et rendre le travail des enseignants plus facile et plus satisfaisant.
2. Coûts ne dépassant pas ce que le gouvernement est en mesure d'assurer.
3. Mise en œuvre dans suffisamment d'écoles publiques, et avec le soutien du gouvernement, afin de démontrer qu'un changement systémique est possible.
4. Possibilités d'adaptation élargies, pouvant inspirer des programmes similaires au plan national et international.

Par ailleurs, QEDC préfère soutenir les ONG *nationales* dans le développement et la mise en œuvre des modèles d'instruction. Ceci est un élément essentiel de notre stratégie, car les ONG nationales sont les mieux placées pour (a) élaborer des modèles d'instruction adaptés au contexte local, (b) développer un partenariat durable avec le gouvernement, et (c) poursuivre la mise en œuvre des projets qui réussissent, jusqu'à ce que le gouvernement accepte de les étendre et de les maintenir à long terme. Chaque projet est associé à une **évaluation externe simultanée de son impact**, incluant les données de base et un groupe témoin, afin de déterminer l'effet du projet sur l'acquisition des connaissances des élèves. Des chercheurs étrangers et locaux conduisent ces évaluations, ce qui peut renforcer les capacités de recherche éducative des pays.

Les critères ci-dessus, y compris un projet bien conçu avec des coûts réalistes, la participation du gouvernement dès le départ, la mise à application dans un grand nombre d'écoles, et des évaluations d'impact rigoureuses pour déterminer l'efficacité du projet, ont pour objet de mieux assurer la réplique et la généralisation des réformes, dans le pays et potentiellement dans d'autres pays en voie de développement.

La subvention accordée par QEDC à l'ONG indienne Pratham est un exemple parfait de la façon dont ces deux axes stratégiques, une plus grande attention à l'amélioration des connaissances et la recherche de modèles d'enseignement efficaces, se soutiennent l'un l'autre. Pratham a introduit le rapport ASER (Le Rapport annuel d'état des lieux de l'éducation) pour montrer au gouvernement et au public que les élèves apprenaient très peu. Pratham a également élaboré une méthode d'amélioration de l'apprentissage de la lecture et du calcul en formant les enseignants à une approche pédagogique simple et facile à reproduire, et en faisant participer les communautés et les éducateurs à la production des matériels pédagogiques appropriés à bas coût. QEDC a financé l'application de cette méthode par Pratham dans dix états indiens, touchant ainsi directement quatre millions d'enfants. Nous avons aussi soutenu la réalisation d'une évaluation rigoureuse de l'impact du projet par l'affilié indien du Poverty Action Lab du MIT. Bref, le travail de Pratham et nos subventions qui l'ont financé sont une forme de « plaidoyer par démonstration. » Le rapport ASER démontre l'existence d'un problème au public et au gouvernement ; Pratham a trouvé des solutions pratiques au problème ; et un institut de recherche indien réputé est en train d'étudier l'efficacité de ces solutions.

Alors que l'exemple ci-dessus illustre bien l'application de notre stratégie, il faut signaler qu'il demeure difficile de l'appliquer dans les pays qui n'ont pas les organisations nationales ni les systèmes de gestion suffisamment solides. Pour cette raison, QEDC investira des moyens modestes dans les activités suivantes :

1. Soutien aux organisations subventionnées, pour les renforcer et leur donner l'envergure nécessaire à la mise en place de projets à grande échelle.
2. Identification des organisations modestes et des particuliers avec des projets prometteurs visant les changements en salle de classe, afin de tester leur viabilité et des possibilités de généralisation. Ces subventions assureraient à la fois la création d'une filière de nouveaux projets et contribueraient à attirer l'attention sur l'apprentissage des élèves dans le pays.
3. Renforcement des chercheurs, éducateurs et analystes des politiques nationales, afin de développer les habilités et l'expérience nécessaire à la conduite de l'évaluation des politiques et à l'appui dans la diffusion des résultats des projets. Un tel soutien créerait un courant d'information essentiel permanent qui informerait à la fois les décisions politiques et les pratiques pédagogiques.

7. S'ASSURER QUE LES MOYENS SUFFISANTS SONT DISPONIBLES ET UTILISES A BON ESCIENT

7.1. Les moyens sont insuffisants et mal gérés

Même si une société et son gouvernement se rendent compte que leur système scolaire est en voie d'échec, et que des modèles d'instruction efficaces existent, c'est en fin de compte le budget éducatif et la façon dont il est dépensé qui déterminent la réussite des réformes. Les moyens financiers des gouvernements et l'aide internationale ne sont pas suffisants, et ils ne sont pas orientés suffisamment vers l'éducation de qualité.

Il existe en outre peu de mécanismes de surveillance de la circulation des fonds au sein du système éducatif et de l'utilisation des fonds. Dans de nombreux pays, des sommes importantes sont soupçonnées d'être ainsi détournées avant d'arriver dans les écoles cibles. Par exemple, une étude de suivi des dépenses publiques (PETS) réalisée en Ouganda a révélé que les écoles auxquelles ils ont été destinés ne recevaient qu'environ 13 % des fonds qui leur avaient été alloués par le gouvernement central.^{xv} D'autres sources confirment que les moyens mis à la disposition de l'éducation sont victimes de la corruption dans de nombreux pays.^{xvi} Tous ces problèmes créent des écarts importants entre les montants alloués et leur utilisation, ce qui réduit finalement la qualité de l'éducation dispensée dans les écoles.

7.2. Plus d'argent, mieux dépensé

Les écoles des pays en voie de développement font partie d'un système éducatif dont le réseau s'étend des villages aux couloirs des agences d'aide gouvernementale des pays développés. QEDC travaille donc mondialement et au sein des pays ciblés afin d'adresser le manque de moyens financiers disponibles pour l'éducation et la façon dont ces moyens sont utilisés.

Globalement, QEDC finance les groupes de plaidoyer qui travaillent efficacement pour **augmenter l'assistance au développement** visant l'éducation de qualité dans les pays pauvres. Au cours des quelques dernières années, ces organismes ont réclamé un financement plus important afin d'arriver à l'éducation pour tous, et maintenant ils ont commencé à vérifier si des progrès dans l'apprentissage sont réalisés avec les fonds décaissés et à insister aussi désormais sur un examen public des résultats obtenus. Ils reconnaissent qu'une plus grande attention à la qualité rentabilise les dépenses engagées en réduisant les taux de déperdition et d'abandon. QEDC soutient certains de ces programmes pendant cette transition stratégique.

QEDC subventionne également le développement de **mécanismes de financement innovateurs**, afin de réaligner le financement international avec les résultats scolaires. Par exemple, nous apportons notre soutien à l'expérience « Cash on delivery » (« Paiement contre résultats »). Dans le cadre de celle-ci, les bailleurs de fonds récompensent les pays bénéficiaires pour l'amélioration de leurs résultats scolaires, sans imposer de conditions sur la façon dont ces résultats sont obtenus, favorisant ainsi l'innovation. QEDC organisera une évaluation de l'impact de ce mécanisme sur les résultats scolaires et de l'évolution des processus au sein du gouvernement lorsqu'une approche « sans préconditions » de ce type est adoptée. Nous continuerons aussi de participer aux forums internationaux, afin d'influencer le comportement des bailleurs de fonds et de les amener à investir davantage et plus efficacement dans l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Au niveau des pays, QEDC finance les efforts d'**accroissement des budgets éducatifs des États** et d'**amélioration du contrôle des dépenses dans le secteur éducatif**. Afin de ce faire, QEDC finance les programmes de surveillance par la société civile de l'utilisation des fonds alloués à l'éducation. Par exemple, Transparency International est en train de piloter une nouvelle méthode d'évaluation de l'utilisation des fonds gouvernementaux dans les écoles de sept pays africains. L'objectif de cette subvention, et des subventions futures, est d'identifier les réformes nécessaires afin de diminuer les inefficacités dans les dépenses d'éducation au niveau de chaque pays.

8. CIBLES GEOGRAPHIQUES

L'éducation est, dans une large mesure, une entreprise nationale ; les changements à long terme dans l'éducation ne peuvent donc être effectués que si les structures et processus nécessaires sont en place au niveau des pays. Afin de maximiser l'impact des initiatives décrites précédemment, nous devons *agir simultanément sur nos trois axes d'investissement dans chaque pays*. QEDC a sélectionné les pays sur lesquels concentrer la majeure partie de ses investissements. En concertation avec la stratégie du programme Développement mondial de la Fondation Hewlett, nous avons identifié comme régions prioritaires de nos actions l'Inde, l'Afrique de l'Est et l'Afrique de l'Ouest, sur la base de trois critères :

1. **Besoin existant** : une population à revenus faibles ou moyens, le nombre de personnes vivant avec moins de 2 \$US par jour et l'isolement politique des plus démunis.
2. **Faisabilité politique** : l'admissibilité au Millenium Challenge Account (MCA), la stabilité politique et l'efficacité du gouvernement.

3. **Conditions de mise en place favorables** : l'existence de partenaires potentiels, selon la présence d'ONG, la volonté politique de progresser et d'autres politiques pertinentes, telles qu'un engagement à évaluer l'apprentissage des élèves.

Il est certain que ces critères signifient que QEDC s'abstiendra d'intervenir dans certains pays ayant d'énormes besoins éducatifs. C'est ainsi que la Somalie et la République démocratique du Congo ne figurent pas sur notre liste de pays. Toutefois, nous cherchons à introduire des changements systémiques et à long terme dans la qualité de l'éducation. Il est fort probable que nous ne pouvons pas atteindre cet objectif dans les zones de conflit ou dans d'autres pays où les conditions de mise en œuvre ne sont pas assez favorables. Nous espérons cependant que les réussites enregistrées dans quelques pays cibles auront l'effet de démontrer les possibilités d'amélioration aux autres nations.

Dans les régions géographiques identifiées ci-dessus, QEDC consacre la plupart de ses ressources aux quelques pays ciblés dans lesquels des organismes nationaux œuvrent dans nos trois domaines d'investissement (responsabilisation pour l'apprentissage, modèles d'instruction innovateurs et financement suffisant et bien géré). Notre hypothèse de travail est que des réformes systémiques accompagnées d'améliorations soutenues dans la qualité de l'éducation primaire résulteront des efforts combinés des organismes subventionnés travaillant dans le pays. Par conséquent, notre initiative accordera des subventions dans les trois domaines, en encourageant la collaboration entre les organisations financées aussi bien qu'avec le gouvernement. Les pays dans lesquels nous envisageons d'intervenir sont : le Kenya, la Tanzanie et l'Ouganda en Afrique de l'Est, le Mali, le Ghana et le Sénégal en Afrique de l'Ouest, et l'Inde.

En plus, QEDC effectuera des investissements limités, à rendement maximum au niveau régional, afin de renforcer les réseaux et les échanges de connaissances parmi les éducateurs, en particulier en Afrique, afin que les habilités et connaissances en matière d'amélioration de la qualité de l'apprentissage soient maintenues à long terme dans nos régions d'intérêt.^{xvii} De façon similaire, comme expliqué plus haut, QEDC continuera d'apporter des subventions afin d'accroître la pression pour que plus d'aide au secteur éducatif soit dirigée vers l'amélioration de l'apprentissage des élèves, parce que les bailleurs de fonds ont une grande influence dans nos pays cibles et dans les régions.

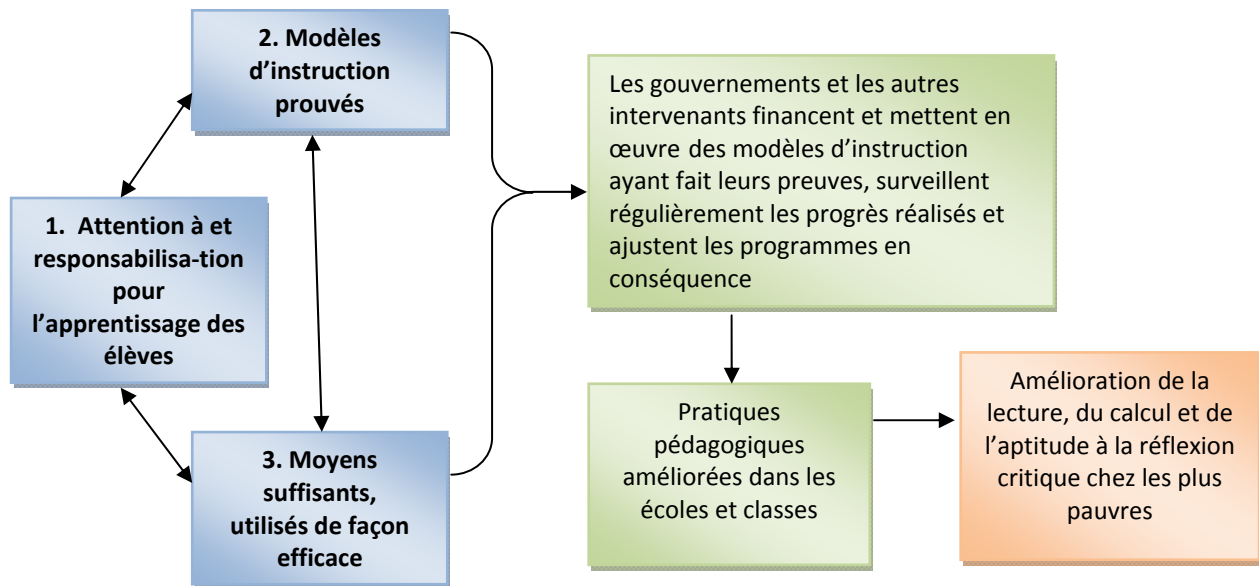
Nos investissements au niveau mondial et notre collaboration avec des organisations internationales sont destinés à soutenir les changements dans les pays et à fournir un modèle susceptible de servir de guide à des pays désireux de suivre l'exemple de certains pays ayant déjà effectué des changements systémiques. Des subventions fructueuses aux niveaux national, régional et international permettront de doter nos pays cibles d'une éducation de qualité à long terme, grâce à une assistance internationale suffisante et efficace. Cet objectif sera atteint en partie en mettant en rapport les éducateurs et chercheurs à travers les pays, en fournissant de l'information sur les méthodes pédagogiques alternatives et en montrant que de réels progrès en apprentissage peuvent être accomplis lorsque les éducateurs, les ONG et les gouvernements collaborent afin d'améliorer l'apprentissage.

9. THEORIE DE CHANGEMENT

Comme nous l'avons dit, les efforts pour améliorer la qualité à travers les politiques éducatives n'ont pas amélioré l'apprentissage des élèves dans les pays en voie de développement. La théorie de changement à la base de la stratégie QEDC repose sur trois concepts fondamentaux qui constituent les clés à l'amélioration de la qualité dans un système d'éducation national : pression, connaissances et moyens. Au cœur de notre théorie (représentée à la figure 2 ci-dessous) se trouve la conviction que s'il y a plus d'attention et plus de responsabilisation vis-à-vis de l'apprentissage des élèves dans un pays (1), si le gouvernement et les éducateurs sont informés des modèles pédagogiques efficaces pouvant être adaptés à grande échelle (2), et si les moyens nécessaires pour assurer l'apprentissage des élèves sont en place (3), les politiques et les pratiques au sein du système (tant les pratiques des bailleurs de fonds que celles des enseignants) changeront afin de produire un apprentissage amélioré chez les élèves. Bien que ces seules conditions ne soient pas suffisantes, nous estimons qu'elles sont indispensables et qu'elles se renforcent les unes les autres. En investissant dans ces trois domaines au sein d'un même pays, l'initiative QEDC s'attend à une optimisation de notre impact sur l'apprentissage des élèves.

Figure 2

Les axes stratégiques et la théorie de changement de QEDC



Les trois axes stratégiques de subvention résumés dans le tableau de l'annexe A agiront en synergie comme catalyseurs, en changeant les pratiques des gouvernements et d'autres intervenants qui sont basées sur les pratiques améliorées dans les écoles et les salles de classe. Au bout du compte, de nouveaux programmes et de nouvelles politiques profiteront à tous les élèves. Les organisations subventionnées sensibilisent le public aux résultats scolaires : ceci conduit à porter une plus grande attention au sujet et à responsabiliser les acteurs du système

éducatif. Cependant, la seule information sur le bas niveau d'apprentissage ne fournira pas la solution au problème de l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Nous favorisons donc le développement de **modèles d'instruction efficaces**, qui démontrent la façon de changer les pratiques dans les salles de classe et améliorer l'apprentissage des élèves à une grande échelle et dans les limites des contraintes budgétaires et autres contraintes systémiques. Nous devons aussi nous assurer que les bonnes mesures d'incitation sont en place et que les fonds sont disponibles pour que le gouvernement puisse mettre en œuvre et soutenir les projets couronnés du succès. Nous investissons donc dans des activités qui font la pression pour l'allocation des **moyens éducatifs suffisants** et pour leur **utilisation optimale** par les gouvernements et les agences de développement qui travaillent dans le domaine de l'éducation.

La promotion de changement systémique en matière d'éducation est une tâche cependant complexe et dont les composantes varient selon le contexte. QEDC prend donc soin d'analyser les forces qui pourraient produire les changements au niveau des systèmes dans les pays ciblés. Ceci aide à repérer les décideurs à influencer, les tactiques à adopter dans ce sens et les organisations les plus aptes à poursuivre efficacement ces tactiques. Bien entendu, là encore, les particularités varient d'un pays à un autre ; aucune stratégie n'est applicable à toutes les circonstances. Les trois axes d'intervention ont été conçus plutôt dans le but général de vaincre les principaux obstacles à l'amélioration de la qualité qui sont susceptibles d'être influencés par une fondation. D'autres organisations travaillent sur des questions complémentaires à la stratégie QEDC (par exemple, assurance-qualité par les ministères de l'Éducation, réforme des programmes de formation initiale et continue, etc.). Par ailleurs, au fur et à mesure que nos investissements s'accumulent, nous pourrons mieux vérifier si notre théorie de changement répond bien aux lacunes relevées dans les efforts précédents d'améliorer la qualité de l'éducation et si le niveau d'apprentissage scolaire augmente effectivement parmi les populations les plus pauvres.

10. COMMENT SAVOIR SI NOUS AVONS REUSSI ?

Si notre stratégie réussit, nous nous attendons à ce que, au cours des prochaines années, les subventions de QEDC sèment les graines du changement dans l'instruction au niveau de l'éducation primaire dans un certain nombre de pays. Nous aurons optimisé l'utilisation du financement et orienté la politique des gouvernements, des ONG et des agences de développement vers une évolution à long terme des systèmes éducatifs. Notre modèle de réforme éducative aura aussi commencé à faire tache d'huile dans d'autres pays et auprès d'autres bailleurs de fonds.

Au sein de nos pays cibles, les enseignants des écoles bénéficiaires des projets financés disposeront de méthodes éprouvées d'apprentissage de la lecture et du calcul, et seront mieux soutenus et encouragés à utiliser ces méthodes en salle de classe. Les élèves de ces écoles sauront lire et faire les mathématiques de base à la fin de la troisième année de l'école primaire et ils auront appris à exercer leur esprit critique. Comme résultat, moins d'enfants abandonneront l'école en cours de cycle. De façon plus générale, les citoyens et les gouvernements seront informés du progrès de leurs élèves dans ces matières et seront en mesure de suivre ces progrès. Les gouvernements prendront plus au sérieux la responsabilité qui leur incombe d'assurer l'apprentissage des élèves. Les bailleurs de fonds internationaux feront davantage pression sur

les gouvernements pour qu'ils s'intéressent davantage aux résultats des élèves et étudieront de près les résultats des projets en cours afin de planifier la généralisation des projets qui réussissent. Dans le même temps, des efforts de surveiller les budgets aideront à assurer que les fonds alloués sont utilisés pour les fins prévues.

Au bout du compte, si les systèmes d'éducation peuvent améliorer la qualité de l'éducation, surtout dans les petites classes, ces améliorations aideront à garantir une population alphabétisée, en meilleure santé et économiquement plus productive pour les générations à venir. Notre espoir est que la stratégie de subvention de QEDC présentée ici permettra à certains pays de progresser vers une population dans laquelle tous les citoyens sont éduqués et pourraient donc participer pleinement à la société et à sa croissance.

Annexe A. Tableau Synoptique du Programme : Une éducation de qualité dans les pays en voie de développement

Objectif : améliorer les résultats d'apprentissage chez les plus pauvres, en visant particulièrement l'apprentissage de base de la lecture, des mathématiques et de la réflexion critique au cours des trois premières années de l'école primaire.

Régions géographiques : Poursuite de toutes les stratégies ci-dessous dans des pays cibles d'Afrique de l'Est et de l'Ouest, ainsi qu'au niveau des états en Inde.¹

Problèmes	Stratégies	Subventions	Types de Bénéficiaires
Pas assez de modèles d'instruction capables d'améliorer l'acquisition de connaissances qui sont, en même temps, généralisables par le gouvernement, en particulier en vue de l'apprentissage de la lecture et du calcul dans les petites classes.	Identifier des modèles d'instruction efficaces	Soutien aux modèles prometteurs d'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage . Les projets comprennent des méthodes et des matériels pédagogiques de faible coût, des systèmes d'incitation des enseignants et/ou des processus de développement de ces derniers (formation continue). Ils doivent aussi répondre aux conditions existantes dans les trois premières années d'école primaire.	ONG nationales spécialisées dans l'éducation, dans les pays cibles d'Afrique de l'Est, d'Afrique de l'Ouest et d'Inde, capables de travailler à une relativement grande échelle et de collaborer avec le gouvernement.
		Financement des évaluations d'impact des projets avec les caractéristiques susmentionnées, afin de déterminer leurs effets sur l'apprentissage de la lecture, du calcul et de la réflexion critique.	Institutions de recherche mondiales et nationales capables de réaliser des évaluations d'impact rigoureuses.
Manque d'information sur la capacité des écoliers à lire, écrire et compter dans les petites classes, et peu de mécanismes de responsabilisation assurant la réussite scolaire.	Attirer l'attention sur les résultats d'apprentissage et renforcer la responsabilisation	Financer des évaluations par la société civile de la capacité à lire et à compter des enfants.	Organisations de défense de l'éducation et groupes de réflexion sur l'éducation dans les pays cibles
		Renforcer les compétences et l'impartialité des évaluations d'élèves au niveau national, en particulier des élèves des premières années de cycle primaire .	Organisations disposant des connaissances techniques nécessaires.
Insuffisance des fonds alloués à l'éducation, ceux-ci ne permettant pas l'accès à un enseignement de qualité. Emploi abusif ou détournement de ces fonds avant leur arrivée à destination.	S'assurer de l'allocation de moyens suffisants et de leur utilisation efficace	Plaidoyer pour un budget public plus important pour l'éducation de base	Groupes de plaidoyer et groupes de surveillance des budgets publics dans les pays ciblés.
		Financer la surveillance par la société civile du bon emploi des fonds pour l'éducation	
		Plaidoyer pour plus d'aide internationale pour l'éducation primaire	Groupes de plaidoyer au niveau mondial qui ciblent les plus importants bailleurs de fonds internationaux pour un niveau plus important et un type amélioré d'assistance internationale à l'éducation.
		Soutien des mécanismes afin d'assurer que le financement externe soit utilisé de façon efficace .	

¹ Les cases grises concernent les subventions au niveau international qui auraient aussi, au bout du compte, un impact local dans les pays cibles.

-
- ⁱ Plus précisément, le taux de fertilité passe d'un maximum de sept à huit enfants chez les femmes peu ou pas scolarisées à entre un et trois enfants chez les femmes ayant huit ou plus années d'études. Cohen and Soto 2007; Lloyd 2000; Watkins 2000
- ⁱⁱ Hannum and Buchmann 2003, Jejeebhoy 1996, Schultz 2002
- ⁱⁱⁱ Une augmentation d'un point de l'écart-type correspond à une augmentation de 3,5 points (sur 14) de la note de test cognitif.
- ^{iv} Moll 1996; Hanushek and Woessman 2007. La relation est plus forte en bas de l'échelle de scolarisation dans les pays en développement. Dans les pays riches, le lien entre les résultats des tests et les salaires n'est pas conclusif.
- ^v UNESCO 2007
- ^{vi} Nkamba et Kanyika 1998
- ^{vii} EFA Status and Trends 2000
- ^{viii} Glewwe 1999
- ^{ix} Pratham, ASER 2006
- ^x Abadzi 2006
- ^{xi} Hanushek 2007
- ^{xii} Lockheed 2008
- ^{xiii} DeStefano, Schu Moore, Balwanz et Hartwell 2007
- ^{xiv} Banque Mondiale 2006
- ^{xv} Kaufman 2005
- ^{xvi} Voir par exemple Dakar Framework for Action (2000)
- ^{xvii} Dans certains cas, il se peut que nous décidions de subventionner un modèle d'instruction dans d'autres pays que nos pays cibles, lorsque ceci permet de valider ce modèle et de renforcer ainsi la pression des leaders d'opinion en faveur d'un changement dans la région.

SOURCES

- Abadzi, Helen. 2006. « *Efficient Learning for the Poor: Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience* », Washington : Banque Mondiale.
- Cohen, Daniel and Soto, Marcelo. 2007. « Growth and Human Capital: Good Data, Good Results », *Journal of Economic Growth*. Berlin : Springer.
- DeStefano, Joseph, Schu Moore, Audrey-Marie, Balwanz, David and Hartwell, Ash. « Reaching the Underserved: Complementary Models of Effective Schooling », USAID/EQUIP2, déc., 2007
- Education For All. 2000. « Status and Trends 2000: Assessing Learning Achievement », Paris : UNESCO.
- Ellis, Frank, Kutengule, Milton and Nyasulu, Alfred. « Livelihoods and Rural Poverty Reduction in Malawi », *World Development*, Londres : Elsevier Ltd.
- Glewwe, Paul. 1999. « *The Economics of School Quality Investments in Developing Countries: An Empirical Study of Ghana* », Londres : Oxford University.
- Hannum, Emily and Claudia Buchmann. « The Consequences of Global Educational: Social Science Perspectives », *The American Academy of Arts and Sciences*, 2003.
<http://www.amacad.org/publications/monographs/Ubase.pdf>
- Hanushek, Eric A., and Ludger Woessmann. 2007. « The Role of Education Quality for Economic Growth », Policy Research Department Working Paper 4122, Washington : Banque Mondiale.
- Kaufmann, Daniel, Aart Kraay, and Massimo Mastruzzi. 2006. »Governance Matters V », Washington : Banque Mondiale.
- Kremer, Michael, Karthik Muralidharan, Nazmul Chaudhury, Jeffrey Hammer, and F. Halsey Rogers. 2004. « Teacher Absence in India », Washington : Banque Mondiale.
- Lockheed, Marlaine. 2008. « Measuring Progress with Tests of Learning: Pros and Cons for 'Cash on Delivery Aid' in Education », Working Paper Number 147, Washington, DC : Center for Global Development.
- Lloyd, Cynthia B., Kaufman, Carol E., and Hewett, Paul. 2000. « The Spread of Primary Schooling in South Africa: Implications for Fertility Change », *Population and Development Review*, Oxford : Blackwell Publishing Ltd.
- Moll, Peter G. 1996. « Primary Schooling, Cognitive Skills and Wages in South Africa », *Economica*, Londres : Blackwell Publishing Ltd.

-
- Nkamba, Manasseh and Kanyika, Joe. 1998. « The Quality of Primary Education: Some Policy Suggestions based on a Survey of Schools—Zambia, An Interim Report », SACMEQ Policy Research Report No. 5, Paris : UNESCO.
- Pratham Resource Center. 2005. « Annual Status of Education Report: Final Report », Mumbai : Pratham Resource Center.
- Snow, C. E. (1993). « Linguistic Development as Related to Literacy », dans Lotty Eldering & Paul Leseman (Eds.) *Early Intervention and Culture: Preparation for Literacy: The Interface between Theory and Practice*, Netherlands National Commission for UNESCO : Amsterdam.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., and C. Nokes. 1997. « Effects of Children's Ill Health on Cognitive Development », dans M. Young (Ed.), *Early Child Development: Investing in our Children's Future*, Amsterdam: Elsevier.
- UNESCO. 2007. « Country Profiles », United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Institute for Statistics. Extrait le 15 mai 2007 de http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=198&IF_Language=eng
- Verhoeven, L. (1993). « Literacy Development in a Multilingual Context », dans Lotty Eldering & Paul Leseman (Eds.) *Early Intervention and Culture: Preparation for Literacy: The Interface between Theory and Practice*, Netherlands National Commission for UNESCO : Amsterdam.
- Watkins, Susan C. 2000. « Local and Foreign Models of Reproduction in Nyanza Province, Kenya », *Population and Development Review*, Oxford : Blackwell Publishing Ltd.
- Banque Mondiale. 2006. *From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda*, Washington : Banque Mondiale.