Association pour le développement de l'éducation en Afrique

Biennale de l'ADEA 2003
(Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003)

Accélérer la marche vers la qualité : une réalité complexe

par Jane G. Schubert et Diane Prouty-Harris
American Institutes for Research

Document de travail
en cours d'élaboration

NE PAS DIFFUSER **Doc 6.D**

• Version originale en anglais •

Ce document a été commandé par l'ADEA pour sa biennale (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de l'auteur et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2003

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)
Institut international de planification de l'éducation
7-9 rue Eugène Delacroix
75116 Paris, France
Tél. : +33(0) 1 45 03 77 57
Fax : +33(0)1 45 03 39 65
adea@iiep.unesco.org
Site web : www.ADEAnet.org

Table des matières

1. RESUME **7**

2. INTRODUCTION **9**

3. L'APRES JOMTIEN **10**

3.1. La situation 10
3.2. Les relations 11

4. DEFINITIONS DE LA QUALITE : PERSPECTIVES **13**

4.1. Connaissances relatives à des environnements bien pourvus en ressources 15
4.2. Connaissances relatives à des environnements moins pourvus en ressources 19
4.3. Utilisation des connaissances dans la quête de la qualité 22

5. COMMENT PARVENIR PLUS RAPIDEMENT A LA QUALITE : LE CYCLE IEQ D'OBSERVATION DE LA SALLE DE CLASSE **24**

5.1. Le cycle d'amélioration 26
5.2. Connaissances et résultats générés par l'IEQ 29
5.3. Elargissement des expériences pilotes 31

6. APPLICATION DES ENSEIGNEMENTS DE L'EXPERIENCE IEQ A LA PLANIFICATION ET LA MISE EN ŒUVRE STRATEGIQUES DES REFORMES **34**

7. RÉFÉRENCES **37**

Tableau et figures

Tableau 1. Facteurs de pertinence pour les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne 15
Figure 1 Alignement de la quantité et de la qualité 25
Figure 2 IEQ : le cycle d'amélioration 27
Figure 3 Caractéristiques de l'enseignant et performances de l'élève ... 28

Acronymes et abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le Français en partage
MLA	Monitoring Learning Achievement
NESIS	National Education Statistical Information Systems
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs des Pays de la CONFEMEN
PRSP	Poverty Reduction Strategy Papers
SACMEQ	Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation
SAP	Programmes d'ajustements structurels
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

1. RESUME

1. Ce document sur le contexte s'étend sur le chapitre 2 (la réalité complexe de l'amélioration de la qualité : aller vers la clarté) et sur le chapitre 8 (améliorer la qualité des écoles). Il étudie d'un peu plus près l'évolution du savoir et des expériences des trois dernières décennies au cours desquelles on a discuté de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Cette évolution conduit maintenant les chercheurs et les éducateurs à mettre l'accent sur la qualité en tant que processus de changement qui aboutit à des résultats mesurables de l'apprentissage. L'accent qui est mis au plan international sur la qualité s'appuie sur le fait que nous savons – et cela représente un défi- que les élèves ne terminent pas le cycle primaire avec succès. Nos connaissances sur le changement en termes d'information technique, les capacités croissantes de notre savoir-faire en matière de recherche et l'intérêt récent porté à l'école et à la salle de classe ne se sont pas traduits par des améliorations à grande échelle des résultats scolaires ou d'un apprentissage scolaire plus rapide.

2. Le document sur le contexte présente un processus qui permet une amélioration de la qualité de l'éducation fondé sur la documentation portant sur l'efficacité de l'école et sur l'amélioration de l'école. Ce processus utilise une approche systématique ancrée sur l'école pour regarder dans la salle de classe et étudier ce qui s'y passe et qui influe sur les pratiques pédagogiques et les résultats des élèves. Le processus (cycle de l'amélioration) a été élaboré dans le cadre du projet sur l'amélioration de la qualité de l'école (IEQ en anglais), financé par l'USAID (1991-2003). Au cours de cette période, 17 pays ont appliqué les principes de ce processus pour étudier la mise en œuvre des interventions en matière d'éducation dans le pays hôte. Le projet IEQ a fourni un appui technique aux équipes nationales qui ont élaboré et mis en œuvre une recherche, basée sur la salle de classe, pour mieux comprendre les dynamiques et les effets des initiatives réformatrices du pays hôte pour améliorer les résultats des élèves. Le processus IEQ fournit un cadre, piloté par l'évaluation, en tant que point d'entrée pour savoir ce qui se passe dans la classe. Les conclusions issues de la recherche sont partagées avec les éducateurs à tous les niveaux du système éducatif (p.e, des notes techniques, des séminaires) pour susciter le dialogue qui conduit à la réforme de la politique nationale et à l'amélioration des pratiques locales.

3. Ce document est construit de la façon suivante :

4. **Le paysage éducatif après Jomtien**. Cette partie résume rapidement les choix stratégiques de développement effectués après la période coloniale par les pays au sud du Sahara et les réponses données par les gouvernements/les bailleurs de fonds à la chute des taux de scolarisation et de la qualité de l'éducation. L'Afrique a été poussée à mettre en œuvre et à réaliser l'EPT pour les raisons suivantes : les disparités dans les inscriptions et dans l'offre de services éducatifs ; des programmes définis par des examens élitistes ; le manque de confiance dans la scolarisation des enfants, et tout particulièrement des filles, en raison surtout du manque de qualité.

5. **Les connaissances produites dans un environnement favorisé**. Trois décennies de recherche et d'évaluation à partir d'une variété de perspectives indépendantes mais complémentaires fournissent des lentilles au travers desquelles on peut observer la qualité. La tentative globale de comprendre les politiques et les pratiques que l'on estimait être mieux à même d'améliorer l'enseignement / apprentissage, s'est d'abord produite dans les pays industrialisés. Cependant, une analyse critique de l'utilité de ces conclusions pour augmenter les résultats scolaires révèle quelques limites, surtout lorsqu'on les applique à des environnements moins favorisés. Mais les connaissances acquises par la recherche sur l'efficacité de l'école et sur l'amélioration de l'école fournit

un héritage sur lequel on peut construire une nouvelle approche qui intègre les conclusions collectives et qui met l'accent sur l'enseignement, sur l'apprentissage et sur les résultats comme étant le socle de l'amélioration de la qualité.

6. **Les connaissances produites dans un environnement moins favorisé**. Les tentatives pour appliquer les conclusions sur l'amélioration de l'école produites par les pays industrialisés ont conduit à des résultats mitigés. Les éducateurs sont d'avis que tout transfert de connaissances doit s'effectuer avec précaution et que l'on doit prêter une grande attention au contexte dans lequel ces conclusions vont être utilisées. Le mouvement actuel s'éloigne des « patrons » et essaie de faire la différence entre ce qui peut s'appliquer et ce qui ne peut pas s'appliquer à un environnement éducatif en développement et moins bien favorisé. La même taille ne convient pas à tout le monde ! Toutefois, le siècle nouveau apporte des principes directeurs pour mettre l'accent sur la qualité lorsqu'il reconnaît que l'école et la salle de classe sont le lieu du changement et qu'il est nécessaire de mettre en place une gestion et des pratiques de mise en œuvre efficaces. Ces principes comportent en particulier : mettre l'accent sur l'enseignement pour accroître les résultats ; mettre en place un processus d'améliorations continues ; réunir et analyser les preuves de succès ; réfléchir de façon stratégique au lien entre la politique nationale, la gestion du système et les pratiques locales ; élargir la participation citoyenne afin de fixer et de mettre en œuvre les objectifs de l'éducation.

7. **Utiliser les conclusions de la recherche pour ouvrir une voie rapide vers la qualité**. Le processus IEQ débute et se termine dans la salle de classe. Par le biais du dialogue avec toutes les parties prenante et les collègues des pays hôtes, l'équipe a élaboré et mis en œuvre une approche ascendante (du bas vers le haut) afin d'améliorer la qualité. L'accent a été mis sur l'analyse des dynamiques de la salle de classe et sur la collecte de renseignements spécifiques sur la réalité : à savoir, ce que l'enseignant connaît vraiment du contenu de la leçon qu'il doit faire et comment il l'enseigne ; ce que les élèves font lorsqu'ils vont à l'école ; de quel matériel disposent-ils ou ne disposent-ils pas et comment ils l'utilisent ; qu'est-ce-que les élèves arrivent à faire durant le cycle primaire et pas seulement à la fin du cycle. Cette approche essaie de réduire le mauvais alignement entre la Quantité (accès) et la Qualité (apprentissage). Cette poursuite duale d'un programme politique et d'un programme éducatif ont un objectif commun : suivre avec succès le programme de l'école primaire. Le cycle IEQ d'améliorations met le doigt sur les facteurs qui soutiennent ce mauvais alignement et qui fournissent des renseignements réalistes et concrets sur la salle de classe qui constituent la base des changements à opérer tant en matière de politiques que de pratiques. L'idée étant de mettre qualité et quantité au même niveau.

8. Le processus IEQ utilise un cycle d'améliorations qui comporte : l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage, en utilisant une approche méthodologique variée ; l'analyse des informations quantitatives et qualitatives ; des actions (partage assumé des conclusions) construites à partir des conclusions à n'importe quel endroit du système éducatif. La qualité n'est pas « FIGEE » ! C'est toujours un travail en cours. Le processus IEQ a utilisé les leçons apprises au cours des décennies passées pour développer un processus systématique et en cours qui permet de s'attaquer à la réalité du contexte éducation.

2. INTRODUCTION

> *Il ne faut pas oublier qu'en dernière analyse, le pouvoir de changer se trouve, aujourd'hui comme hier, dans la tête, dans le cœur et entre les mains des éducateurs qui travaillent dans nos écoles. La véritable réforme doit aller de pair avec l'action*[1].

Pendant plus d'une décennie, **le projet d'amélioration de la qualité de l'éducation** (The Improving Educational Quality Project, IEQ), qui est financé par l'Agence de développement international (IDA) a occupé une position de leader et de précurseur pour ce qui concerne l'analyse des moyens permettant d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage et d'informer les efforts de réforme de l'éducation en général, et en particulier, les réformes axées sur l'amélioration de la qualité. Le mandat de l'IEQ a été formulé à la suite de la Conférence mondiale de Jomtien sur l'éducation pour tous. Ce projet est arrivé à terme en septembre 2003 après une période de dix ans. Cependant, l'expérience qui a été ainsi cumulée est maintenue à travers les connaissances issues de travaux d'observation menés en salle de classe dans 17 pays, des centaines d'éducateurs et de chercheurs dont les compétences techniques ont été renforcées et qui continuent d'être appliquées à de nouvelles activités. Les enseignements dérivés de cette expérience sur l'amélioration de la qualité à long terme ont été partagés avec la communauté internationale. Elles recèlent un potentiel à log terme. La présente étude a pour objectif de mettre en évidence la contribution remarquable de ce projet à l'établissement du dialogue sur les questions de qualité, à partir d'informations concrètes tirées de l'environnement scolaire. Ces informations concernaient notamment les facteurs qui influent sur l'apprentissage, l'enseignement et les conditions propices à l'amélioration de l'environnement dans lequel se déroule l'apprentissage. Cette étude décrit, par ailleurs, la manière dont l'information a été utilisée pour guider les efforts visant à traduire les conclusions d'études en pratiques au plan local et en politique nationale.

Cette étude comprend trois parties : la première décrit brièvement le contexte qui a présidé à l'émergence et au maintien de la demande d'informations plus concrètes sur la manière dont l'enseignement est dispensé aux élèves et sur leurs performances en apprentissage. La deuxième partie résume divers aspects relatifs à la qualité en tenant compte de l'influence considérable de l'arrière-plan littéraire sur les efforts d'amélioration de la qualité. La troisième partie est un survol des activités de l'IEQ qui reflètent les conclusions de ces travaux sur la quête de la qualité. Les activités présentées ici ont été mises en œuvre dans le cadre d'efforts nationaux de réforme de l'éducation. Les exemples d'activités IEQ cités ici servent à illustrer la manière dont des conditions propres à un pays donné et les pratiques en usage dans le système scolaire, dans les écoles, en salle de classe et dans les communautés influent sur l'enseignement et l'apprentissage. Il s'agit également de montrer comment ces conclusions ont été diffusées et partagées au sein d'un réseau axé sur l'apprentissage afin de changer les pratiques et influer sur les politiques.

Cette étude se termine par les leçons tirées de l'IEQ et par des considérations sur la manière dont ces leçons peuvent être appliquées à la planification et la mise en œuvre de stratégiques des initiatives visant à améliorer la qualité.

---

[1] Sirontnik, K. (1989). "The school as the center of change." In T. J. Sergivanni and J. H. Moore (Eds). *Schooling for Tomorrow: Directing Reforms to Issues That Count*. Boston, MA: Allyn and Bacon. (*Nous ne devons pas oublier qu'en dernière analyse le pouvoir de changement réside aujourd'hui comme hier dans les têtes, les mains et les cours des éducateurs qui travaillent dans nos écoles. La véritable réforme va dans le sens de l'action)*

3. L'APRES JOMTIEN

3.1. La situation

9. Au cours des deux décennies qui ont suivi les années 1960, le monde a regardé l'Afrique post-coloniale effectuer des choix stratégiques de développement. L'augmentation des investissements affectés à l'éducation faisait partie de ces choix. Cependant, en raison des changements considérables et spectaculaires intervenus par la suite, de nombreux pays africains subsahariens ont du mal à faire face aux charges financières qu'implique cette option. Les caisses de l'Etat étaient extrêmement sollicitées. Dans le même temps, il devenait de plus en plus évident que les efforts consentis ne permettaient pas de produire des élèves ayant un minimum d'aptitudes en écriture et en calcul. L'échec de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul signifiait que les élèves n'avaient pas le minimum de compétences requises pour participer activement à la société. Avant l'organisation de la première Conférence mondiale sur l'éducation pour tous à Jomtien, la situation, dans de nombreux pays africains, était caractérisée par une baisse des effectifs scolaires et une dégradation de la qualité de l'éducation.[2]

10. L'EFA a par conséquent constitué un défi de taille pour l'Afrique. Une évaluation globale de l'éducation en Afrique, datant de cette période, a identifié les tendances et les caractéristiques ci-après :

- Les dépenses de ce secteur ont connu une croissance rapide entre 1970 et 1985. Toutefois, malgré le gonflement des investissements, les bénéfices restaient maigres. La croissance démographique exponentielle réduisait considérablement les efforts visant à universaliser l'éducation de base. En outre, les fonds alloués au secteur de l'éducation allaient de préférence à l'enseignement secondaire et tertiaire au détriment de l'universalisation de l'éducation primaire.[3]
- Les capacités limitées des enseignants et d'autres professionnels de l'éducation exacerbaient la tendance au déclin du secteur éducatif en raison de la mauvaise qualité de l'enseignement et de l'inadéquation de la supervision.
- L'efficacité interne de la scolarité était extrêmement faible. Les taux de redoublement et d'abandon scolaire étaient très élevés. Dans certains pays, il fallait 20 ans, en moyenne, pour produire un élève ayant achevé ses études primaires; cette situation a considérablement contribué à renchérir le coût de l'éducation en Afrique.[4]
- L'école inspirait de moins en moins confiance ; la scolarisation des filles, notamment, semblait dépourvue d'intérêt. D'où une baisse de la demande de services d'éducation. Cette situation était due, en partie, à des doutes sur la pertinence des programmes scolaires. Dans le même temps, on s'interrogeait de plus en plus sur la médiocrité des performances des élèves que l'on imputait à la baisse de la qualité de l'éducation.[5] [6] Les travaux effectués à cette époque sur les performances comparées des élèves en Afrique et celles de leurs homologues dans d'autres parties du monde montraient que les résultats des premiers étaient inférieurs à la norme.

---

[2] Banque mondiale. (1988). *Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization, and Expansion*. Washington, DC: Banque mondiale.

[3] Ibid.

[4] USAID. (1991). Mali Working Documents.

[5] Tietjen, T. (1994*). Ethiopia Demand Study*. Washington, DC: USAID.

[6] Prouty, D. (1991). *From the Outside Looking In: Women and Education in Francophone Central Africa*. East Lansing, MI: Michigan State University.

- L'utilisation d'examens publics à grands enjeux pour sélectionner les élèves admis à poursuivre des études ou à accéder à un emploi était une pratique très courante sur le continent. La réussite aux examens tendait à constituer la force motrice des programmes scolaires, à les rendre très théoriques et non pertinents.[7] Les examens servaient à démontrer l'efficacité de l'enseignement ; les enseignants travaillaient dans cette optique, ce qui contribuait à déconnecter davantage l'école des réalités quotidiennes des élèves. L'accent était mis sur le développement des capacités cognitives aisément mesurables par de simples contrôles écrits. Cette approche encourageait l'apprentissage par cœur, la répétition et l'enseignement basé sur « la parole et la craie » au détriment de méthodes plus actives d'apprentissage et d'enseignement.[8]
- Les taux d'inscription étaient caractérisés par des disparités considérables. En particulier, les taux d'inscription et de maintien des filles à l'école étaient très inférieurs à ceux des garçons. Ces disparités s'aggravaient aux niveaux secondaire et tertiaire où les filles représentaient, en moyenne, moins de 5% des étudiants à l'université. En conséquence, la réduction des disparités filles/garçons devint une politique et une priorité de programmes axés sur les étudiantes et les enseignantes.[9] [10]
- D'autres disparités concernaient les différences d'opportunités d'éducation liées aux clivages zones urbaines/zones rurales, à des facteurs régionaux et linguistiques. La limitation de l'accès à l'éducation s'accompagnait d'inégalités dans la qualité des services d'éducation. Ces différences influaient sur tous les aspects de la répartition des ressources : implantation de locaux, accès aux possibilités de perfectionnement professionnel, disponibilité de livres de classe et d'autres matériels éducatifs. Dans les cas extrêmes, les enfants vivant dans les zones reculées ne pouvaient tout simplement pas aller à l'école car aucun enseignant n'y était affecté.

3.2. Les relations

11. Force est, cependant, de reconnaître que tous les problèmes de l'éducation en Afrique ne résumaient pas à une question de ressources. En effet, la relation entre les pays bénéficiaires, la communauté des donateurs et la manière dont les décisions concernant l'aide étrangère venaient en appui à ce secteur et aux efforts de réforme qui y étaient déployés constituaient également un problème. Avant 1989, l'essentiel de l'aide était fournie au moyen de projets par lesquels les donateurs assuraient la conception, la pré-évaluation, la mise en œuvre, la supervision et l'évaluation de leurs interventions. Les décisions concernant le contenu du train de mesures de l'aide répondaient davantage aux objectifs et aux priorités politiques des pays donateurs qu'aux besoins des pays bénéficiaires.

12. Cette forme d'assistance posait des problèmes à divers niveaux. D'une manière générale, les projets fournissaient des intrants spécifiques tels que la production de matériel éducatif ou la formation pédagogique et étaient souvent gérés par des experts étrangers affectés à l'unité chargée de la mise en œuvre du projet. Le principal inconvénient de l'approche parcellaire appliquée par la plupart de ces projets était le suivant : l'injection d'intrants non reliés entre eux ne permettait pas d'apporter des réponses pertinentes au caractère intrinsèquement imbriqué et intégré de l'éducation et de la réforme d'un système. Cette approche permettait rarement de produire les réformes de

[7] Kapper, J. (1996). *Testing to Learn, Learning to Test: A Policymakers Guide to Better Educational Testing*. Wilmington, DE: International Reading Association.

[8] Greaney, V. and Kellaghan, T. (1995). *Equity Issues in Public Examinations in Developing Countries*. Washington, DC: World Bank.

[9] King, E. and Hill, M. (1993). *Women's Education in Developing Countries*. Washington, DC: World Bank.

[10] Wolf, J. and Prather, C. (1989). *The Social and Economic Impact of Educating Girls*. Washington, DC: ABEL/USAID.

politiques et les restructurations administratives dont on avait besoin pour maintenir des améliorations systématiques.

13. Le secteur de l'éducation était en crise : il fallait réagir. Dans ce contexte de crise, on était de plus en plus conscient de la nécessité de mettre l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage pour améliorer la qualité de l'éducation. « *L'adoption d'approches actives et participatives, notamment, pourrait permettre d'améliorer l'apprentissage et inciter les élèves à exploiter au mieux leur potentiel. Il est, par conséquent, nécessaire de définir des seuils d'apprentissage acceptables pour les programmes éducatifs, d'améliorer et appliquer les systèmes permettant d'évaluer les résultats de l'apprentissage* »[11]. Cette proposition devint le leitmotiv de Jomtien. Il restait à traduire ce nouveau mode de pensée en actions.

14. Une réponse à cette situation a consisté à élaborer des stratégies d'aide qui mettaient l'accent sur le dialogue concernant les politiques avec le pays bénéficiaire. Ce dialogue était fondé sur une approche globale de la réforme et du développement de l'éducation. Il requérait l'instauration d'une collaboration entre les principaux donateurs et apportait au pays bénéficiaire une assistance visant à renforcer les capacités en analyse et en gestion pour améliorer la mobilisation, la répartition et la gestion des ressources consacrées à la réforme de la politique de l'éducation.[12] Cette transformation s'expliquait par un changement de la perception que « *les gouvernements et les agences de financement avaient du développement : il s'agissait désormais de transformer des "bénéficiaires" passifs de l'aide en participants plus actifs* ».[13]

15. Les interventions, dans les domaines de l'éducation, étaient désormais centrées sur l'amélioration de la qualité tout en maintenant les objectifs d'élargissement de l'accès à l'éducation et de renforcement de l'efficacité des services.[14] Cette évolution était tout à fait prévisible. Dans ses travaux de recherche pionniers publiés à la fin des années 1960, Beebey avait annoncé ce qui suit : « *les simples questions de quantité seront vraisemblablement au premier plan.. . lorsqu'on s'occupera des systèmes éducatifs des pays en développement…* ». Il avait, en d'autres termes, compris que les premiers efforts déployés se heurteraient non pas à des problèmes de théories mais à des contraintes quantitatives.[15] Mais Beebey savait, en dernière analyse, que l'insistance sur les aspects quantitatifs et sur les questions d'accès à l'éducation ne permettrait pas de produire des résultats significatifs. De tels résultats ne pourraient être atteints qu'en axant les efforts sur la qualité.

16. Les spécialistes africains et non africains de l'éducation ne savaient pas comment procéder pour infléchir la tendance au déclin de la qualité, mais il était de plus en plus évident que des changements qualitatifs ne pouvaient avoir lieu que si on avait une meilleure compréhension de la dynamique de l'école et de la salle de classe. On disposait d'informations sur l'environnement de l'apprentissage mais de fort peu de choses, en revanche, sur la manière de transformer les connaissances en interventions efficaces et fiables dans des contextes culturels spécifiques.

---

[11] UNESCO. (1990). World Conference on Education for All; 5.

[12] USAID. (1993). *A.I.D.'s Investment in Basic Education: A Description of Current Activities*. Washington, DC: ABEL.

[13] Shaffer, S. (1992). "Educational Quality Redefined." In *The Forum For Advancing Basic Education and Literacy*. Washington, DC: USAID/ABEL; 1.

[14] USAID. (1991). "Improving Educational Quality: Project Paper." Washington, DC: Bureau for Science and Technoloeffective Pedagogy.

[15] Beeby, C. (1965). *The Quality of Education in Developing Countries*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

4. DEFINITIONS DE LA QUALITE : PERSPECTIVES

Je crois que la qualité existe mais qu'elle se dérobe dès qu'on tente de la définir. C'est tout simplement impossible[16].

17. La réponse donnée par Phèdre à ces étudiants lorsque ceux-ci hésitaient à s'engager avec lui dans un dialogue sur la qualité n'est sans doute plus de saison. En effet, les spécialistes de l'éducation et les intervenants dans ce domaine, à l'échelle mondiale, estiment que la qualité existe quand les élèves le prouvent par leurs connaissances : il est possible de définir la qualité. L'accent mis à l'échelle mondiale sur la qualité repose sur la certitude suivante qui est en même temps un défi : les élèves ne suivent pas correctement leurs études primaires. En dépit de nombreuses décennies de recherche, de comptes rendus de séminaires et de rencontres de spécialistes, il est à la fois étonnant et consternant de constater que ces recherches ont peu servi à améliorer les politiques nationales et les pratiques au niveau local. Les connaissances de plus en plus nombreuses dont on dispose sur le changement en éducation et la qualité, en termes d'informations techniques, d'expansion des capacités de recherche et l'intérêt récent accordé au processus d'enseignement et d'apprentissage en salle de classe, n'ont pas permis d'améliorer les résultats de l'apprentissage à grande échelle ou d'accélérer le processus d'apprentissage à grande échelle.[17] De fait, la plupart des écoles continuent de fonctionner sur un mode tout à fait traditionnel notamment dans les pays en développement. Les efforts visant à élargir l'accès et maintenir les élèves à l'école sont décevants.

18. L'alliance mondiale pour l'EPT insiste sur la qualité, le Cadre d'action de Dakar comprend un objectif spécifique de qualité (objectif 6) en ces termes: « *Améliorer tous les aspects de la qualité de l'éducation pour tous, de sorte que tous puissent atteindre des résultats d'apprentissage reconnus et mesurables, notamment en lecture, calcul et dans l'acquisition d'aptitudes pratiques de base ».*[18]

19. Trois décennies de recherche et d'évaluations établies selon des perspectives indépendantes mais complémentaires proposent diverses approches à la qualité et diverses manières par lesquelles la hiérarchie du système éducatif peut procéder pour agir concrètement. Il s'agit, globalement, de comprendre et prescrire un sens à la politique et aux pratiques de l'éducation qui sont censé déboucher sur l'amélioration des performances de l'enseignement et/ou de l'apprentissage. Ces travaux se composent essentiellement : d'études portant sur des projets, des revues de stratégies nationales du secteur de l'éducation, d'études de cas sur des activités, de méta-analyses d'une série d'études, de revues de revues ! Le défi consiste généralement à extraire des éléments essentiels de ces bases de connaissances afin de stimuler un dialogue visant à ancrer les politiques et les pratiques sur des résultats de travaux de recherche et mettre en œuvre des priorités spécifiques de politique nationales.

20. Les définitions de la qualité font souvent l'objet de débats. Cependant, peu d'efforts sont consentis pour proposer des définitions cohérentes. Adams[19] recense ainsi une série de questions persistantes liées aux efforts de définition de la « qualité. » Il établit des distinctions entre l'efficience, l'efficacité, l'équité et la qualité; identifie de multiples définitions de la qualité (définie dans la littérature spécialisée en termes d'intrants, de processus, de produits, de résultats et de valeur ajoutée) et propose des

[16] Pirsig, R. (1974). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*. New York: Morrow; 184.

[17] Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. New York: Routledge/Falmer; 54.

[18] Dakar Framework for Action. (2000).

[19] Adams, D. (1993). *Defining Education Quality*. Washington, DC: American Institutes for Research.

pistes pour l'améliorer en établissant la liste ci-après de caractéristiques possibles de la qualité : elle doit être définie par rapport à un contexte donné, intégrée à l'efficience et l'équité, non associées à des coûts onéreux, potentiellement universalisable, liée à des objectifs partagés et à des contextes faisant l'objet d'un consensus.

21. Près d'une décennie après ces efforts de mise en forme, l'UNICEF a proposé une autre définition reposant sur cinq caractéristiques majeures : (1) l'élève doit être sain et apte à apprendre; (2) l'environnement doit être sûr et pourvu des ressources appropriées ; (3) le contenu doit être présenté sous la forme d'un programme pertinent, axé sur l'acquisition de compétences de base (4) les processus utilisés doivent être centrés sur l'apprentissage par l'élève ; (5) les résultats doivent englober les connaissances, les compétences, les attitudes définies en fonction des objectifs de l'éducation nationale et de participation civique. L'une des caractéristiques du modèle proposé par l'UNICEF résidait dans la fonction de définition impartie aux résultats dans la compréhension de ce qu'est la qualité.[20]

22. L'UNESCO a élargi cette définition en y incluant l'insistance sur les questions de genre et le lien entre la pertinence de la scolarité et le monde extrascolaire, notamment les dimensions sociales. La définition proposée par l'UNESCO était fondée sur l'éducation en droits humains et comprenait notamment les domaines suivants : la paix et les droits de l'homme; l'amélioration de la qualité de la vie; la pandémie de VIH/SIDA, l'alphabétisation et la formation des enseignants.[21] Ces définitions insistent sur divers éléments du modèle de base intrant-processus-extrant qui sous-tend généralement les travaux de recherche en éducation et en analyse de politique. Ce modèle met l'accent sur l'importance des résultats cognitifs et affectifs (médiatisés par les intrants qualité et les processus) qui sont mesurés par les connaissances, les compétences et les comportements des élèves tels que définis par le programme scolaire national.[22]

> La définition de travail de la qualité qui a guidé l'activité d'IEQ et stimulé le dialogue sur la qualité dans les pays hôtes insiste sur les « éléments essentiels du progrès de l'élève vers l'atteinte ou le dépassement de normes localement appropriées (exprimées en termes de résultats mesurables en calcul, expression orale et lecture) de conditions d'apprentissage, environnements, de stratégies d'enseignement et de ressources qui s'efforcent de mettre les élèves sur un pied d'égalité de manière à ce que l'apprentissage ne soit pas bloqué par des caractéristiques de genre, de statut socioéconomiques, géographiques ou ethniques. »[23]

23. Le principal message de ces dernières décennies est que les connaissances relatives à ce que les élèves ont appris et peuvent faire sont liées à la pratique de l'enseignement. Ces connaissances proviennent d'informations systématiques sur le processus d'enseignement et d'apprentissage en salle de classe. La salle de classe est considérée comme « l'atelier de l'apprentissage » et le lieu par excellence où les élèves bénéficiaires des réformes de l'éducation produisent des améliorations mesurables, (ou non mesurables) induits par ces réformes.

---

[20] UNICEF. (2000). *Defining Quality of Education*. Education Working Paper. Programme Division. New York. A paper presented by Unicef at a meeting of the International Working Group on Education, Florence, Italy.

[21] Pigozzi, M.J. (2000). *Quality Education – Addressing the MDGs and Goal 6 of the Dakar Framework for Action from a Gender Perspective*. Paris. Unpublished manuscript

[22] Verspoor, A. (2003). The *Challenge of Learning: A Synthesis of Experience and Knowledge*. Presented at Bussy-Saint Georges.

[23] Schubert, J. (2002). "Introduction: The IEQ Cycle to Improve Teaching and Learning," in *Pathways to Quality: The Improving Educational Quality Project*. Washington, DC: USAID; 6.

24. Les travaux les plus abondants et le plus souvent cités dans ce discours sur la qualité sont ceux qui se rapportent à l'efficience et à l'amélioration de l'école. Très schématiquement, ces travaux ont globalement pour projet d'identifier précisément les facteurs du système éducatif qui influent sur l'enseignement, l'apprentissage et, en dernière analyse, sur l'achèvement réussi des études. Il s'agissait de produire un corpus de connaissances qui éviteraient à d'autres acteurs d'avoir à « réinventer la roue ». La section suivante tente de restituer l'essentiel des conclusions de ces travaux, en commençant par les recherches qui se rapportent à des environnements bien pourvus en ressources. On explorera ensuite les tentatives d'application de ces conclusions à des environnements moins pourvus en ressources.[24]

4.1. Connaissances relatives à des environnements bien pourvus en ressources

25. Scheerens a compilé des conclusions de travaux portant sur des pays industrialisés en fonction de diverses approches à l'efficience de l'enseignement : recherches sur l'efficience scolaire en termes d'égalité d'opportunité d'éducation ; études économiques sur les fonctions de production; évaluations de programmes de rattrapage ; études sur l'efficacité de l'école ; études sur l'efficience de l'enseignement. Cet auteur ajoute à ces travaux un tableau des principales composantes de 13 facteurs positivement corrélés à l'efficience.[25] Le tableau ci-après présente des éléments ayant une très grande pertinence pour les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne.

Tableau 1. Facteurs de pertinence pour les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne

Facteurs	Composantes
Leadership en éducation	• Leaders de l'école en tant que fournisseurs d'informations • Initiateurs et facilitateurs de la professionnalisation du personnel
Qualité du programme scolaire/opportunité d'apprendre	• Définition des priorités du programme scolaire • Opportunité d'apprentissage
Climat scolaire	(a) Respect de la discipline • Importance accordée à la discipline • Bonne conduite et comportement des élèves (b) Climat en termes d'orientation de l'efficience et de bonnes relations internes • Perceptions de climats scolaires susceptibles de renforcer l'efficience scolaire • Application des élèves • Evaluation des rôles et des taches

[24] Hopkins, D. (2002). "The Aga Khan Foundation School Improvement Initiative: An International Change Perspective," in *Improving Schools Through Teacher Development*. Netherlands. GPB Gorter VV, 9 Steenwijk; Scheerens, J. (2000). Improving School Effectiveness. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

[25] Scheerens, J., from Hanushek, E.A. (1997). *Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 19(2), 47.

Facteurs	Composantes
Potentiel en termes d'évaluation	• Supervision des progrès des élèves • Evaluation du processus scolaire • Utilisation des résultats des évaluations • Conservation de dossiers sur les performances des élèves
Durée effectivement consacrée à l'apprentissage	• Durée • Supervision de l'absentéisme • Durée en salle de classe

26. Dans leur revue des travaux relatifs à l'efficience scolaire (1995), Sammons et al[26] ont identifié 11 facteurs : le leadership professionnel, l'existence d'une vision et de buts partagés; un environnement propice à l'apprentissage ; la concentration sur l'apprentissage et l'enseignement ; l'enseignement orienté vers des objectifs précis; un haut niveau d'attentes; le renforcement positif ; la supervision des progrès réalisés ; les droits et les devoirs des élèves ; le partenariat parents-écoles et l'existence d'une organisation qui évolue en apprenant. La caractéristique la plus marquante de cette revue est l'importance accordée aux travaux de Scheeren et, notamment, à la dynamique existant entre les facteurs scolaires et les processus qui se déroulent en salle de classe.

27. Au cours de la décennie écoulée, des efforts ont été faits pour intégrer les meilleurs et les plus utiles des résultats sur l'efficience scolaire et l'amélioration scolaire afin de se concentrer sur l'apprentissage par l'enfant selon une perspective stratégique. Hopkins qualifie ce groupe émergeant de « chercheurs pragmatiques » car ils s'efforcent de combiner des méthodologies qualitatives et quantitatives.[27] Selon lui, ce besoin d'aller vers une société complexe, en mouvement et plus globale correspond à un besoin de plus grande « authenticité » : faire en sorte que les politiques et les pratiques soient stratégiquement axées sur l'apprentissage. Les stratégies authentiques renvoient au processus et aux résultats de l'apprentissage par l'élève et reconnaissent la nécessité de mettre en place des systèmes de gestion productifs dans les écoles.[28] Cette authenticité met l'accent sur les résultats ; est axée sur les enseignants et les élèves ; exige la cohérence dans la mise en œuvre des stratégies et la prise en compte du contexte culturel. Toutefois, l'essence des stratégies authentiques d'amélioration de l'école tient à la place centrale qu'occupent « *l'apprentissage opératoire et l'enseignement opératoire dans l'amélioration authentique de l'école*. »[29] Cela signifie qu'il faut passer d'un système fondé sur les résultats aux tests à un système qui repose sur un système axé sur la construction d'aptitudes cognitives et affectives tout en aidant les enseignants à apprendre aux élèves *comment* apprendre, sans cesser d'acquérir des connaissances, dans le contexte de programmes scolaires spécifiques. Les exigences ci-après sont intrinsèquement liées à cette transformation. Il importe ainsi de :

[26] Sammons, P., Hillman, J., and Morimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Institute of Education, University of London.

[27] Ibid, p. 57.

[28] Gauthier, C. et al. (2003). *Effective Pedagogy and Schools in Developed and Developing Countries: A Review of the Literature*. Background paper commissioned for the Challenge of Learning Study. Paris: ADEA; p. 69.

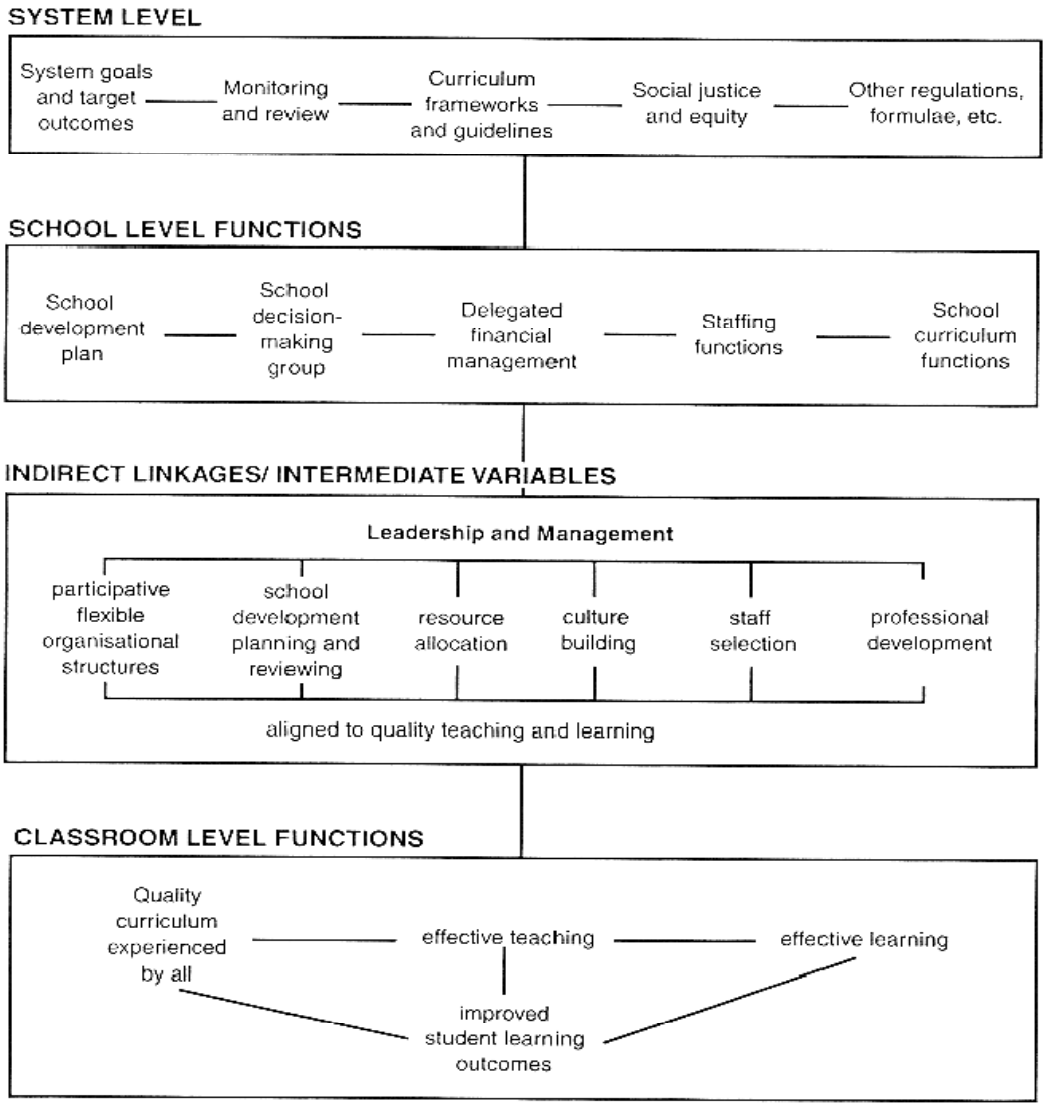
[29] Ibid, p.74.

- Améliorer notre compréhension de la relation qui existe entre la formation des enseignants ou les pratiques pédagogiques et l'apprentissage par les élèves;
- Mieux reconnaître l'importance des facteurs externes qui influent sur l'apprentissage : cela signifie l'accès non seulement à la fréquentation mais aussi l'aptitude de l'enfant de participer au processus d'apprentissage en classe.
- Reconnaître qu'on peut apprendre à lire et écrire sans nécessairement passer par une institution scolaire classique.
- Reconnaître que les hypothèses qui se rapportent à ce qui se produit à l'école ou dans une salle de classe ne reflètent pas les expériences concrètes.
- Reconnaître la nécessité d'analyser chacune des étapes nécessaires pour la mise en oeuvre réussie d'une politique, du niveau national à la salle de classe.
- Passer de la « scolarisation » à l'apprentissage en tant que cible de l'action.

28. Dimmock fait partie des défenseurs de l'approche qui consiste à intégrer des théories, des expériences et des résultats de divers travaux de recherche, notamment ceux qui concernent l'efficacité scolaire et l'amélioration de l'école. Dimock préconise de restructurer l'enseignement en adoptant une approche plus holistique qui reconnaît la relation entre tous les segments et tient compte souvent d'autres facteurs tels que la santé, la démocratie et la gouvernance. Le travail actuel sur la conception d'écoles centrées sur l'apprenant utilise des connaissances issues des sources suivantes : théorie sur l'apprentissage, théorie de l'organisation, formation des enseignants, la gestion et la culture. L'école est par conséquent considérée comme un lieu dynamique et capable d'adaptation.[30] Dimmock présente une synthèse d'éléments issus de la littérature sur l'efficience et la restructuration de l'école, une notion qui comprend *« les politiques et les pratiques visant à transformer l'école à tous les niveaux, de l'échelon régional à l'échelon départemental jusqu'à celui de l'école* »[31] Le schéma ci-après résume sa conception du système allant de l'école à la salle de classe. L'intérêt de ce schéma réside dans les relations entre ses composantes.

[30] Dimmock, C. (2000). *Student Outcomes and the Reform of Education: A Cross-Cultural Perspective.* Designing the Learner-Centered School. London: Falmer Press.

[31] Ibid, p.8.



29. La conclusion générale de ces analyses est que, dans les pays industrialisés :

- L'impact des facteurs ressources-intrants est relativement faible;
- Il existe un consensus sur la pertinence de certains facteurs pour l'amélioration de l'école : le leadership, la coopération entre les membres du personnel, des politiques scolaires axées sur les résultats, etc. On constate toutefois, l'impact des facteurs organisationnels, lorsqu'ils sont soumis à des méta-analyses, va de moyen à faible.
- Les facteurs de variance interscolaire (niveaux de performances liés à « l'efficacité scolaire ») n'explique que 10%, au plus, de la variance totale observée entre les performances comparées d'élèves.[32] Les moyennes peuvent cacher des disparités significatives, -jusqu'à une année de scolarisation dans l'expérience scolaire de l'élève d'une des écoles les plus efficaces par rapport à celle des élèves des écoles les moins efficaces.[33]

[32] Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, Fundamentals of Education Planning No. 68; pp. 70-73.

[33] Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. New York: Routledge/Falmer; p. 46.

4.2. Connaissances relatives à des environnements moins pourvus en ressources

30. Le degré d'applicabilité de connaissances tirées d'études qui se rapportent à des pays industrialisés, à des pays en développement, est pris en compte dans certains des travaux présentés plus haut. Dans les revues des études concernant l'efficacité pédagogique et scolaire, on note que les travaux sont souvent noyés dans une kyrielle de facteurs négatifs tels que l'instabilité politique, la faiblesse de la formation des enseignants, la croissance explosive des effectifs scolaires, le manque de mécanisme d'incitation pour les enseignants : ces éléments affaiblissent la pertinence des études sur l'efficience scolaire au point de mettre en péril le transfert des connaissances. Toutefois, la synthèse des diverses « tendances » qui a été établie par Scheeren conclut que, dans les pays en développement, la disponibilité des ressources de base fait l'essentiel de la différence, notamment dans les écoles les plus défavorisées.[34] Il y a une décennie, Farell a noté que, dans les environnements marqués par une pénurie de ressources, l'attention devrait porter sur le rapport coût/efficacité ; que l'efficacité n'est pas forcément nécessaire dans des environnements plus riches. Dans les choix à effectuer, il peut être nécessaire de parvenir à un équilibre en ajoutant des activités et en en supprimant d'autres.[35] [36]

31. Les efforts de création d'une base de connaissances sur les pays en développement ont commencé avec l'effort visant à analyser les processus de changement au niveaux national et local dans le contexte d'un pays en développement. Il s'agissait d'une étude portant sur plusieurs pays : Colombie, Ethiopie et Bangladesh.[37] Les efforts combinés de 14 chercheurs ont permis de collecter des données qualitatives sur une période de quatre ans. Six facteurs critiques pour l'amélioration de la qualité ont été identifiés :

- La disponibilité continue, au niveau local, de possibilités de formation concrète en cours d'emploi axées sur la pratique et la collaboration entre pairs ;
- L'apport effectué, à temps, par les spécialistes locaux et départementaux de l'éducation, d'un soutien pertinent à la pratique pédagogique ;
- La mise en place d'un environnement exigeant orienté vers la production de résultats et le partage des succès ;
- Le partage des responsabilités au moyen de la décentralisation de la gestion et de l'administration afin de promouvoir l'appropriation;
- L'utilisation de matériels didactiques et pédagogiques locaux renforce la maîtrise de l'enseignement et de l'apprentissage ;
- La participation active de la communauté au financement et à la gestion des écoles renforce la transparence et l'appropriation.

32. Dans une revue portant sur plus d'une centaine de sources, Gauthier et al ont analysé les questions relatives à l'efficacité pédagogique et l'école dans des pays développés et dans des pays en développement. Cette étude avait notamment pour objectif de repérer des études traitant de la réussite d'élèves dont la scolarité pourrait être influencée par la malnutrition, l'absentéisme, le redoublement, l'abandon scolaire afin

[34] Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, Fundamentals of Education Planning No. 68; p. 72.

[35] Farrell, J. (1992). "International Lessons for School Effectiveness: The View from the Developing World," in *Teachers in Developing Countries: Improving Effectiveness and Managing Costs*. Washington, DC: World Bank.

[36] See Ginsburg and Schubert for a discussion on choices when discussing quality improvements. Ginsburg, M. and Schubert, J. (2001). *Choices: Improving Educational Quality: Conceptual Issues, the Ideal IEQ Approach, and the IEQ1 Experience*. Washington, DC: USAID.

[37] Dalin, P. et al. (1992). *How Schools Improve*. Norway: The International Learning Cooperative.

d'identifier des points communs entre deux contextes et renforcer la pertinence des conclusions pour un pays en développement. L'une des conclusions générales de cette étude a été que, dans la littérature concernant les pays industrialisés, on estime que « *les mesures les plus efficaces pour venir en appui aux élèves venant de milieux défavorisés se trouvent directement dans la salle de classe*. »[38] Le message est le suivant : « *l'école peut changer les performances scolaires de jeunes personnes malgré un contexte socioéconomique défavorable* »[39]. En outre, on pense que la pratique pédagogique la plus efficace doit être axée sur l'enseignement, sur l'acquisition d'aptitudes de base et utiliser l'apprentissage direct ». On espère, qu'avec le temps, cette approche permettra non seulement d'améliorer les performances finales de l'élève et les taux d'achèvement d'études réussies.

33. Par ailleurs, cette revue a identifié d'autres idées qui pourraient être intéressantes pour la conception de programmes de réforme de l'éducation dans les pays en développement :

- Les approches à l'enseignement devraient être choisies avec beaucoup de prudence. Leur contribution au succès des élèves doit être démontrée. Il convient particulièrement de se méfier de certaines approches « exploratoires » dont le succès se rattache davantage à des cas isolés qu'à des pratiques viables. La faisabilité logistique des approches retenues devrait être démontrée : peuvent-elles être appliquées à des systèmes caractérisés par classes aux effectifs pléthoriques, des enseignants peu formés et une pénurie de matériel éducatif ?
- Il n'est pas stratégiquement raisonnable de se fier à des expériences pilotes réussies pour résoudre les problèmes d'éducation au niveau national. Cette démarche échoue souvent pour des raisons logistiques.
- L'approche qui consiste à considérer l'école comme un modèle économique intrant-extrant ne tient pas compte du fait des caractéristiques importantes de l'école en tant que système social qui induisent des exigences particulières. Il faut ainsi adapter les conditions de l'enseignement à la culture locale; intégrer les communautés dans les fonctions de l'école, veiller à ce que les parents soient informés des progrès réalisés par leurs enfants afin de les encourager à soutenir l'école.[40]

34. En 1995, Jansen a critiqué les théories de l'efficacité scolaire. Il a appliqué une grille d'analyse à cette revue afin de mettre en évidence les limites de la littérature dans les pays en développement et proposé une alternative qui reposait sur d'autres postulats méthodologiques. Sa conclusion, qui n'a rien de surprenant, confirme ce que d'autres chercheurs tels que Heneveld et Craig[41] avaient déjà affirmé : « l'école joue, effectivement un rôle important dans la vie des gens ». L'autre lame qui a émergé des travaux de recherche réalisés à la charnière des années 1970-1980 est caractérisée par des checklists et des études de cas décrivant les caractéristiques ou les propriétés de ce qui marche dans les écoles efficaces. Les études réalisées dans les années 1990 ont révélé la faiblesse du corpus de connaissances existant sur les performances des élèves. Jansen suggère que l'une des faiblesses analytiques de cette littérature consiste à concevoir la réforme de l'éducation comme une « recette », à ne pas tenir compte du contexte et de ce qui doit être fait pour que les choses changent.[42]

---

[38] Gauthier, et al. (2003). *Effective Effective pedagogy and Schools in Industrialized and Developing Countries: A Review of the Literature*. Theme 1. Pedagogical Renewal and Teacher Development. Bussy Saint-Georges.

[39] Ibid, p. 22.

[40] Gauthier, et al. (2003). *Effective pedagogy and Schools in Industrialized and Developing Countries: A Review of the Literature*. Theme 1. Pedagogical Renewal and Teacher Development. Bussy Saint-Georges; pp. 35-37.

[41] Heneveld, W. and Craig, H. (1996). *Schools Count: World Bank Project Designs and the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: World Bank.

[42] Jansen, J. (1995). "Effective Schools," in *Comparative Education* (31); 181-200.

35. Une série d'activités de recherche très informatives a été entreprise de1993-1997, par un projet de recherche inter-régional exécuté par l'IIPE. Ces activités méritent d'être citées ici en raison de leur contribution à la constitution de connaissances sur l'éducation de qualité et de leur insistance sur le fonctionnement de l'école.[43] Des recherches portant sur quatre pays ont débouché sur la production d'une grille d'analyse à neuf dimensions qui a servi à analyser les fonctions de l'école dans un environnement spécifique (caractéristiques du contexte en question, relations au sein de l'école, processus d'enseignement et d'apprentissage, processus d'enseignement par rapport aux objectifs visés)[44]. Des travaux réalisés au Mali, à l'aide de cette grille d'analyse, ont abouti à la conclusion que les différences entre les écoles très efficaces et les autres sont liées aux ressources matérielles, pédagogiques et humaines prises isolément et non sous l'angle de leur mode d'utilisation à l'école ou des interactions humaines au sein de l'école, entre l'école et la communauté et entre l'école et l'administration scolaire.[45]

36. L'évaluation récente des efforts effectués par la Fondation Aga Khan depuis 15 ans pour améliorer l'école est une expérience particulière intéressante pour les pays en développement car elle se déroule en Afrique et tient compte des conditions adverses dans lesquelles les donateurs, les gouvernements et les ONG travaillent. Les activités dérivent d'une série de principes stratégiques communs qui sont appliqués dans diverses situations. Les projets analysés avaient une durée d'au moins trois ans et certains ont duré dix ans.[46] L'effort global d'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement reposait essentiellement sur six principes :

- Etre ancrées dans l'école ;
- Considérer l'école comme une unité capable de changement;
- Veiller à donner aux enseignants l'opportunité de bénéficier de la formation continue;
- Prévoir les conditions managériales notamment qui permettent de soutenir la capacité des enseignants à mettre en œuvre le changement ;
- Veiller à la planification stratégique de l'institutionnalisation de l'amélioration de l'école; et
- Etablir des partenariats avec des intervenants pour les amener à participer activement à la réalisation des objectifs.

37. Hopkins a donné un point de vue indépendant sur l'initiative de la Fondation Aga Khan et proposé une série de conclusions intéressantes pour les futures activités de planification. Selon cet auteur,

- Les résultats produits par cette approche sont en deçà des normes mondiales actuelles en matière de performances scolaires ;
- L'auteur propose de mieux équilibrer les activités de renforcement des capacités et de reddition des comptes au niveau local;
- Il estime que les enseignants n'ont pas bien compris et n'appliquent pas souvent les méthodes d'enseignements axées sur l'élève.

---

[43] Carron, G. and Châu, T. N. (1996). *The Quality of Primary Schools in Different Development Contexts*. Paris: UNESCO Publishing.

[44] Carron, G., da Costa, I., Diarra, I., Sangaré, S. and Traoré, A. (1997). *Fonctionnement des écoles fondamentales du 1er cycle au Mali*. Paris: UNESCO.

[45] Dembele, M. (2003). *Improving School Effectiveness: The African Experience*. Forthcoming in Verspoor, A. (2003). The Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa. Discussion Paper for ADEA Biennial Meeting. Paris: ADEA.

[46] Anderson, S. Ed. (2002). *Improving Schools Through Teacher Development. Case Studies of the Aga Khan Foundation Projects in East Africa*. Netherlands. Swets and Zeitlinger B. V.

- On a peu de preuves que les méthodes d'enseignement axées sur l'élève ont un impact positif sur l'apprentissage.[47]

38. Hopkins reconnaît qu'il est très difficile de mettre en œuvre des réformes visant à améliorer les résultats scolaires et pense que ces difficultés sont notamment liées à l'inarticulation de politiques axées sur une composante unique du système éducatif : la formation pédagogique et la révision du programme scolaire. Hopkins rappelle que tout changement dans l'enseignement et l'apprentissage en salle de classe doit impliquer non seulement « *le comportement de l'enseignement mais aussi ses croyances* »[48]. Les implications de cette assertion pour une amélioration véritable de l'école sont les suivantes :

- Il faut du temps pour produire le changement.
- Le changement suscite au départ de l'inquiétude et des incertitudes ;
- Le soutien technique et psychologique est d'une importance cruciale ;
- L'acquisition de nouvelles compétences est un processus cumulatif.
- Les modes d'organisation au sein de l'école et par rapport à l'école ont un impact sur l'amélioration de l'école.
- Le changement réussi implique des pressions et du soutien dans un cadre de collaboration.[49]

4.3. Utilisation des connaissances dans la quête de la qualité

39. Ce qui suit renvoie à des questions fondamentales : quels sont les piliers tirés de ce corpus de connaissances et d'expérience qui permettent aux personnes chargées de formuler les politiques de développer des programmes techniques cohérents, logistiquement gérables et en phase avec les priorités nationales ? Il est intéressant de noter que les nouvelles réponses à cette question sont très éloignées des « matrices » du passé et de la nécessité d'être plus en accord avec la réalité pour la planification et la mise en œuvre de politiques ou d'interventions visant à améliorer les performances des élèves. Le monde a beaucoup changé depuis le début de ces « mouvements » : les écoles sont désormais sommées de répondre à des problèmes sociaux et de les « régler » ; les parents demandent plus de transparence aux écoles ; les élèves sont également sommés de choisir leur voie à un âge plus jeune ; les gouvernements adoptent des normes universelles et un nombre croissant de mesures pour qu'elles soient appliquées; les frontières nationales se sont estompées au profit des priorités de la division mondiale du travail et des loisirs.

40. « On ne peut pas mettre tout le monde dans le même moule ». La base de connaissances permet d'enrichir le dialogue dans le cadre d'activités nationales spécifiques sans pour autant générer de « recettes » garantissant le succès. Le nouveau siècle apporte des principes directeurs, fondés sur la sagesse cumulée et l'expérience issue des décennies antérieures. On reconnaît que l'école et la salle de classe constituent des unités capables de changement, qu'il est nécessaire de mettre en place des pratiques de gestion efficaces. Plus spécifiquement, la base de connaissances dont on dispose met l'accent sur les mesures ci-après :

---

[47] Anderson, S. (2002). *The Double Mirrors of School Improvement: The Aga Khan Foundation in East Africa* in Anderson. Netherlands: Swets and Zeitlinger B. V.

[48] Hopkins, D. (2002). "The Aga Khan Foundation School Improvement Initiative: An International Change Perspective." In *Improving Schools Through Teacher Development*. Netherlands: GPB Gorter VV, 9 Steenwijk.

[49] Ibid, p. 276.

- Etre axées sur l'apprentissage – élever le niveau de performance des élèves et de compétence des enseignants et de leurs formateurs;
- Mettre en place un processus permettant d'améliorer continuellement l'enseignement en veillant à établir la cohérence entre les stratégies d'enseignement, le contenu du programme scolaire, les besoins en apprentissage et la nécessité de développer les compétences des enseignants et des formateurs pédagogiques.
- Veiller à ce que les stratégies de réforme, les espoirs et les buts de la politique mise en œuvre, les valeurs de l'école et les croyances des enseignants convergent.
- Veiller à mettre en place les moyens permettant de s'assurer qu'un plan a des probabilités raisonnables d'être testé.
- Analyser les preuves des succès remportés du fait de l'adoption ou de l'adaptation envisagée d'une stratégie.
- Réfléchir selon une perspective stratégique au lien existant entre la politique nationale, la gestion du système et les pratiques locales, en termes d'appropriation, de renforcement des capacités, de mise en œuvre et de viabilité.
- Elargir la participation civique pour la définition des buts de l'éducation ; être réaliste de manière à éviter l'échec.
- Générer, à partir de l'observation de la salle de classe, un langage partagé pour promouvoir le dialogue sur la manière d'améliorer les politiques et les pratiques.
- Partager les connaissances à tous les niveaux du secteur de l'éducation, afin de stimuler le processus de translation des résultats de la recherche en pratiques.
- Etablir des liens entre les facteurs qui influent sur l'enseignement et l'apprentissage pour renforcer la compréhension que l'on a de la dynamique de la salle de classe.
- Veiller à ce que les spécialistes de l'éducation du pays hôte, travaillant à tous les niveaux, participent à l'analyse de la dynamique de la salle de classe et partagent les conclusions des travaux afin de renforcer l'appropriation du processus au niveau local et créer les capacités permettant de maintenir et intégrer ce processus dans le système éducatif national.

41. Du point de vue de la qualité, ces enseignements ne sont utiles que dans la mesure où ils aident effectivement à améliorer les performances des élèves. Pour avancer, il fallait concevoir des approches ou des processus qui permettent d'appliquer ce qu'on a appris à une situation brute « sur le terrain », (c'est-à-dire, concrètement) ; analyser systématiquement le processus de mise en œuvre des politiques et des interventions et leur capacité à modifier positivement les performances des élèves. L'étape suivante dans la quête de la qualité, comme le montrent les conclusions des travaux réalisés au cours de ces dernières décennies, consiste tout simplement à entrer dans la salle de classe.

5. COMMENT PARVENIR PLUS RAPIDEMENT A LA QUALITE : LE CYCLE IEQ D'OBSERVATION DE LA SALLE DE CLASSE

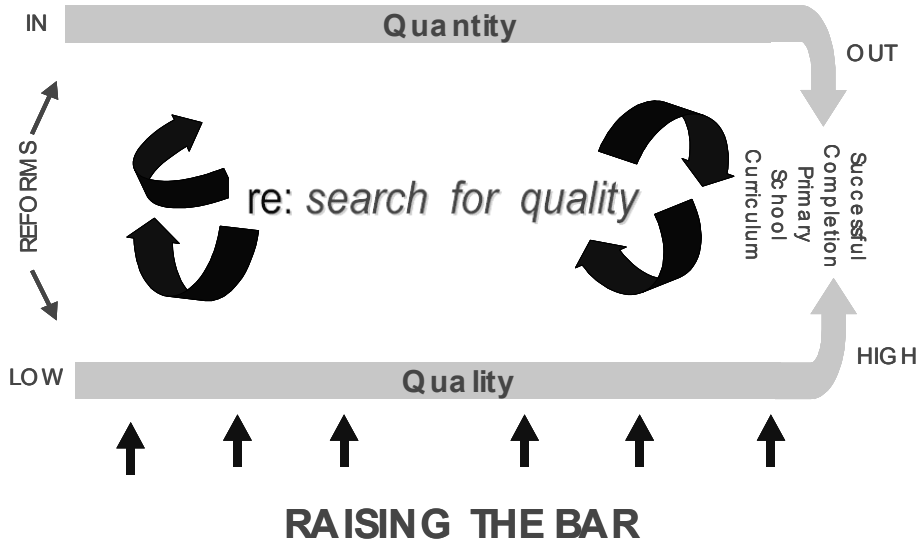
42. On trouvera ci-après une description de l'approche, de la mise en œuvre et des résultats des expériences du projet Improving Educational Quality (IEQ) qui a été mené dans 17 pays à l'aide d'un financement de l'USAID. En 1991, le mandat de l'IEQ constituait la première tentative déployée par les donateurs pour axer leurs efforts sur l'amélioration de la qualité. Plus spécifiquement, l'intention était de concevoir et mettre en œuvre des activités qui reflétaient les connaissances tirées de la littérature de l'époque sur l'efficience et l'amélioration scolaires afin d'appliquer les conclusions de ces travaux aux pays en développement.[50] L'IEQ est une approche allant de bas en haut car les choix qui ont présidé à la formulation des activités, sur la base d'une série de principes, en vue de leur application aux efforts de réformes spécifiques d'un pays, sous la direction d'équipes nationales des pays hôtes est un processus qui a commencé avec des informations provenant du « terrain ». Le « cycle d'amélioration » commence et se termine en salle de classe et utilise des approches à méthodologies multiples qui visent à réduire les tensions entre la qualité de l'éducation, en tant que but, et la quantité en tant que priorité politique.

43. L'IEQ est à la fois un processus et un résultat. La pierre de touche de l'IEQ est l'évaluation en tant que point d'entrée qui permet d'en apprendre sur la salle de classe afin d'aider les systèmes éducatifs à répondre à l'exigence de l'éducation pour tous sans perdre de vue la qualité. Dans cette approche, on atteint l'équilibre en renforçant la capacité du pays hôte à analyser systématiquement les conditions locales de l'enseignement et de l'apprentissage et utiliser ces connaissances pour réformer la politique nationale et les pratiques locales. Par-dessus tout, l'IEQ démontre que pour obtenir des changements positifs, il faut nécessairement axer les efforts sur les points permettant d'en apprendre le plus et récolter les bénéfices les plus importants : la salle de classe. Le processus ne pouvait, par conséquent, que commencer là et se terminer là.

44. Le graphique ci-dessous illustre la connexion et les tensions qui existent entre les objectifs de qualité et de quantité. Ce graphique montre que pour atteindre ces deux objectifs, il importe de réduire puis d'éliminer ces écarts. Il révèle également le point commun que visent les objectifs politiques et les objectifs de l'éducation : l'achèvement réussi des études primaires par tous les enfants. Pour atteindre l'objectif d'EPT, il faut être capable d'identifier précisément les facteurs porteurs de tension et disposer d'informations réalistes et concrètes tirées de la salle de classe ; se servir de ces informations pour réformer les politiques et les pratiques. Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de prendre en compte la qualité- en- tant- que- produit et régler les problèmes liés à la qualité- en-tant- que- processus.

[50] IEQ Project Paper. (1990).

Figure 1 Alignement de la quantité et de la qualité



45. Les efforts de l'IEQ qui considèrent la qualité comme un processus se sont notamment traduit par la réalisation d'une série des travaux de recherche qui :

- reflètent le contexte culturel et les priorités nationales de la réforme de chaque pays ;
- sont centrés sur des mesures de l'enseignement et de l'apprentissage;
- permettent de créer des partenariats avec les institutions et des chercheurs du pays hôte afin de conduire les activités.[51]

46. L'application de ces principes a guidé le processus d'articulation de la qualité dans les pays concernés. Les conditions et les besoins locaux étaient au centre des travaux de recherche effectués dans les pays. L'une des principales caractéristiques de l'IEQ était constituée par l'absence de projets importés. Le choix des questions à analyser, la conception du processus de recherche, la définition des outils, les plans de collecte, d'analyse de données et d'établissement de rapports d'enquête ont tous été générés à partir d'un dialogue entre le personnel de l'IEQ et les équipes de chercheurs des pays hôtes, dans le cadre d'un partenariat.

47. Dans cette approche à la « définition de la qualité » chaque équipe nationale a choisi une composante de la stratégie de réforme de son pays pour entamer son travail de recherche. Ces équipes ont ensuite effectué des recherches approfondies en salle de classe pour comprendre comment la réforme est mise en œuvre et générer une base de connaissances utiles sur les facteurs qui contribuent au processus d'apprentissage et d'enseignement ou qui le gênent. Ces facteurs étaient rassemblés puis discutés par les intervenants situés à tous les niveaux du système éducatif, d'autres ONG, des entreprises privées, des représentants de communautés, etc. Les discussions se déroulaient dans le cadre de séminaires, d'ateliers nationaux, de rencontres individuelles, etc. Une variété de mécanismes avait été prévus à cet effet. L'objectif consistait à atteindre un auditoire qui utiliserait ces informations pour améliorer les politiques et les pratiques. Le partage de l'information et les discussions concernant les options permettant de l'utiliser constituaient sans douter l'aspect le plus important du travail effectué. Chaque activité de

[51] Schubert, J. (1994). *Classroom Profiles as a Stimulus for Improved Policy and Practice*. Consultative Meeting, Association for Educational Assessment in Africa, December 5-8, 1994, Mombasa, Kenya. Washington, DC: Author.

groupe comprenait le dialogue entre les niveaux de la hiérarchie, auquel participaient des collègues ayant des rôles et des responsabilités analogues et des intervenants situés hors du système éducatif mais qui n'étaient pas moins concernés par le développement national.

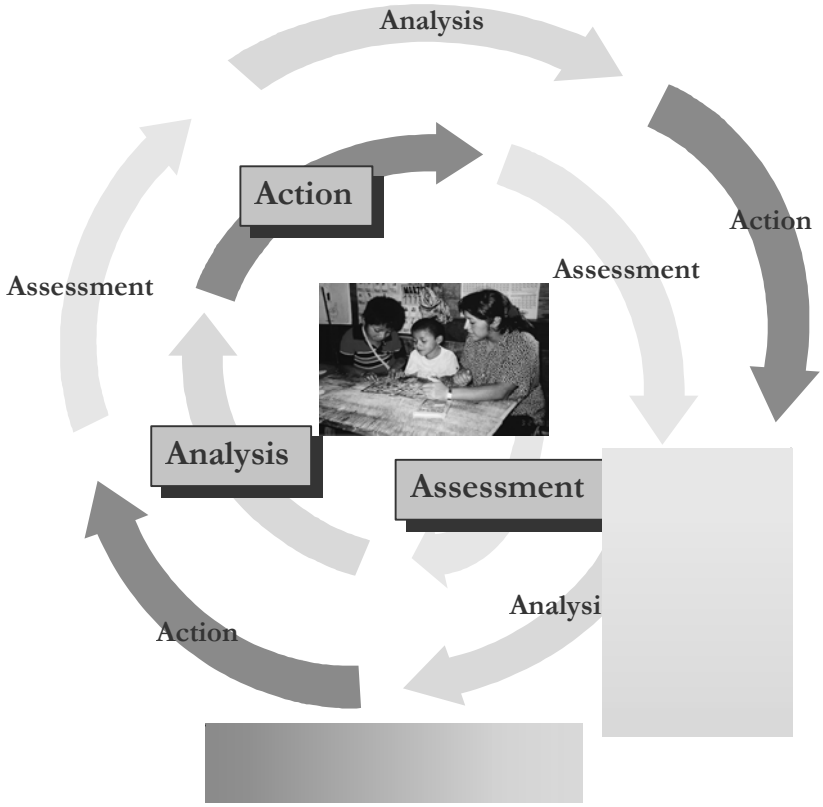
48. La qualité de l'éducation n'est pas la destination finale. Il s'agit, au contraire, d'un voyage sans fin pour les responsables de la formulation des politiques et pour les praticiens. Ces derniers doivent, en effet, s'efforcer de comprendre les forces motrices et les obstacles à l'amélioration des performances à l'école et en salle de classe. Grâce à la masse sans cesse croissante de connaissances tirées des travaux d'observation de la salle de classe, les décideurs et les praticiens peuvent désormais agir en connaissance de cause.

5.1. Le cycle d'amélioration

49. L'évaluation est un point d'entrée. Elle est inhérente au processus d'IEQ. Elle est considérée et utilisée comme un moyen d'habilitation et comme le point de départ de l'amélioration des connaissances et non comme un moyen de réunir des informations sur les lacunes du système. En tant que moyen de savoir jusqu'à quel point les stratégies ou les interventions visant à réformer le système permettent effectivement d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage, l'évaluation est intégrée dans le processus dès le départ et appliquée tout au long de l'exercice. Les mécanismes de retour de l'information stimulent ensuite le dialogue et révèlent des options permettant d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement de manière incrémentale. Le graphique ci-après illustre le cycle global de l'IEQ dans lequel l'évaluation débouche sur l'analyse de données qui, elle-même, permet de tenir des délibérations informées et décider des mesures à prendre sur la base des résultats obtenus. Ce cycle se poursuit avec l'évaluation des mesures prises, l'analyse de données et la mise en œuvre de nouvelles conclusions. En résumé :

- L'évaluation utilise divers moyens pour saisir une diversité de perspectives sur l'expérience et les résultats scolaires. L'IEQ a ainsi permis de développer des mesures de performance en lecture et en calcul basées sur le programme scolaire national. Les équipes nationales ont observé les compétences pédagogiques, mesuré les connaissances que les enseignants ont du contenu des matières, interviewé des enseignants, des élèves, des membres de collectivités et des directeurs d'école.
- L'analyse de données utilise des procédures qualitatives et quantitatives afin de les enrichir mutuellement. Par exemple, si les tests de lecture donnent de faibles résultats, alors, le fait de remarquer que les élèves ont peu de matériel de lecture permet d'identifier avec précision des opportunités de prendre des mesures correctives.
- Le fait de pouvoir prendre des mesures sur la base des résultats de ces évaluations constituent en soi un critère de succès. Les données obtenues sont utilisées de manière pratique en partageant l'information afin d'en examiner les implications. Il est en effet important de veiller à ce que les informations passent des chercheurs aux utilisateurs ! Par exemple, le fait de savoir qu'on n'utilise pas les livres de classe en classe parce que les enseignants sont responsables de leur dégradation a permis de supprimer cette disposition.

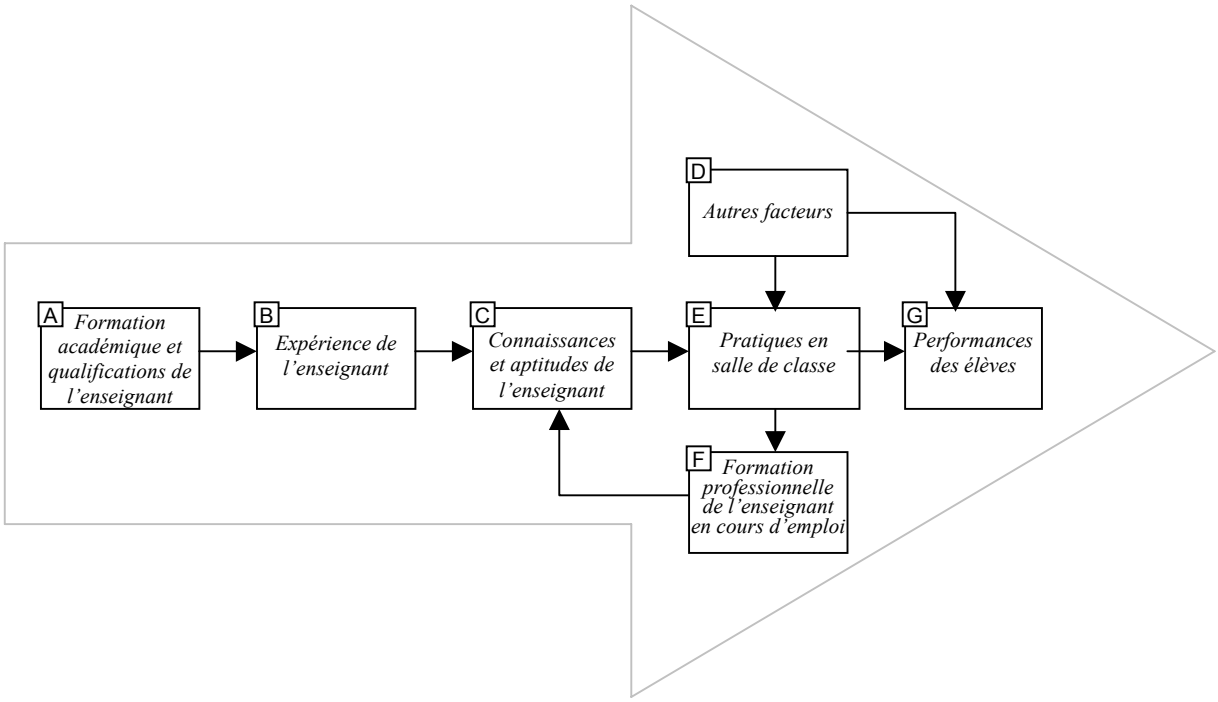
Figure 2 IEQ : le cycle d'amélioration



50. Le modèle conceptuel ci-après[52], qui a été mis au point par IEQ/Malawi (Heyman et Schubert) présente de manière détaillée les facteurs qui influent sur l'apprentissage en analysant spécifiquement la relation qui existe entre les facteurs liés à l'enseignant et les résultats des élèves. Cette démarche était d'autant plus cruciale qu'en 1994 le Malawi a décidé d'instaurer l'enseignement primaire universel à cette époque. Ce pays recrutait et préparait de nombreux enseignants pour faire face à l'augmentation croissante des effectifs scolaires à l'échelon national. L'IEQ avait pour but de se faire une meilleure idée des facteurs qui influent sur la qualité des enseignants afin de comprendre comment leurs compétences influent sur les performances des élèves. Ce modèle part, à l'évidence de l'hypothèse que la qualité de l'enseignant influe sur les performances des élèves.

[52] Heyman, C., Winicki, F., Kamingira, Y., and Zembeni, G. (2003). *Teacher Qualification, Classroom Practices, Classroom Resources and Pupil Learning*. Washington, DC: American Institutes for Research.

Figure 3 Caractéristiques de l'enseignant et performances de l'élève



51. Ce modèle suppose que deux séries de facteurs influent directement sur les performances scolaires des élèves. La première série se rapporte à tout ce qui se déroule en dehors de la salle de classe (box D). Cet environnement extérieur comprend la maison, la communauté, l'environnement scolaire, la santé et l'agilité intellectuelle de l'élève. La deuxième série de facteurs englobe les facteurs des boxes A-E. Par exemple, le box E analyse les interactions qui se produisent en salle de classe : les interactions enseignants-élèves, élève-élève et l'utilisation des ressources de la salle de classe par l'enseignant et par l'élève.

52. L'équipe a utilisé ce modèle pour analyser les résultats d'études longitudinales sur la mise en oeuvre d'une stratégie de formation pédagogique dans une région géographique donnée. Les conclusions ont permis de disposer d'informations très intéressantes sur la relation qui existe entre les connaissances des enseignants qui se rapportent au contenu de la matière enseignée et la pratique en salle de classe (le fait de connaître le contenu d'une matière ne signifie pas qu'on peut l'enseigner). Dans l'ensemble, cependant, les résultats ont été très décevants car les relations que l'avait anticipé entre les qualifications et/ou les connaissances, la pratique des enseignants et les niveaux élevés de performance des élèves n'ont pas été confirmées. Des facteurs extérieurs influent sur ces performances. Toutefois, le message important de ces résultats est de ne pas « jeter le bébé avec l'eau du bain » et d'analyser les implications des résultats pour la formation pédagogique des enseignants. Si l'on suppose qu'il existe une relation entre les qualifications, les connaissances, la pratique, l'expérience des enseignants ; que les effets non liés à la salle de classe doivent être pris en compte, alors ce modèle peut être appliqué utilement à d'autres situations.

5.2. Connaissances et résultats générés par l'IEQ

53. Les exemples ci-après viennent de connaissances provenant de l'observation des processus qui se déroulent en salle de classe. Ils se rapportent à la manière dont ces connaissances ont été utilisées pour induire des changements de politique et de pratiques. Ces exemples représentent, en outre, un échantillon de leçons importantes tirées du projet IEQ et de l'expérience plus vaste de ses pays partenaires.

- **La salle de classe est la source des connaissances authentiques sur l'enseignement et l'apprentissage.**
    - **Ghana** : Les observations effectuées en salle de classe ont révélé que les livres de classe y sont peu utilisés. En essayant de comprendre pourquoi les enseignants ne distribuaient pas les livres de classe aux élèves, les chercheurs locaux ont réussi à reconstituer le circuit des livres de classe, de la production à l'utilisation à l'école en passant par la distribution. Les conclusions ont révélé que, bien que les livres aient été bel et bien livrés aux écoles, seuls quelques livres parvenaient en salle de classe et se retrouvaient entre les mains des élèves. La plupart de ces livres étaient conservés dans des armoires parce que les enseignants craignaient d'être tenus pour responsables de leur dégradation. Quand ces conclusions ont été partagées avec les décideurs, le mécanisme de reddition des comptes sur les livres de classe a été révisé en faveur de la mise en place d'une formule qui favorisait leur distribution aux élèves.[53]
    - **Guatemala** : Au cours d'un travail de recherche sur la mise en oeuvre d'une nouvelle approche, en salle de classe, les enseignants ont remarqué que tous les enfants ne semblaient pas aptes à tirer parti du matériel éducatif personnalisé qui leur était proposé. En conséquence, on a mis au point un outil simple permettant de savoir rapidement si l'élève avait maîtrisé les aptitudes requises.[54]
    - **Honduras** : Les responsables de la conception de programmes scolaires ne connaissaient pas les aptitudes de départ des bénéficiaires potentiels de ce programme qui ciblait des personnes ayant abandonné leurs études. Des visites périodiques à un projet pilote voisin pour observer les leçons qui venaient d'être mises au point et discuter avec les participants et les enseignants volontaires leur ont permis de compléter les données de base plus conventionnelles qui avaient été collectées.[55]
- **Les connaissances générées à partir de l'observation de la salle de classe créent un langage partagé qui favorise le dialogue sur la manière d'améliorer les politiques et les pratiques. Cet aspect est important car il a permis de mettre fin à l'isolement de l'enseignant, de promouvoir la réflexion sur l'enseignement d'autoriser le soutien par les pairs et encourager la collaboration.**
    - **Afrique australe** : 50 chercheurs de 11 pays ont participé à une conférence sous-régionale sur les méthodes d'évaluation, qui avait pour but de permettre aux participants d'échanger des modèles d'évaluation continue. Ces

[53] Harris, A.M. and Okyere, B.A. (1997*). What Happens to the Textbooks?* Arlington, VA: Institutes for International Research.

[54] Baessa, Y. (1997). *Research Into Practice: Development of the Reading Comprehension Test*.

[55] Zelaya, E.M., Harris, A.M., Siri, C., Moncado, M., Mejia-Palacios, J.I., and Rodezno, T. E. (2002). *Evaluación para fortalecer el aprendizaje*. IEQ II-Honduras. Serie "Experiencias para una Educación de Calidad" N.o 8. Tegucigalpa.

échanges ont été si fructueux qu'une deuxième conférence « annuelle » sur le même thème a été planifiée pour 2004.[56]

- **Ouganda** : Une conférence nationale regroupant un large éventail d'intervenants a été organisée pour discuter des résultats des premières activités IEQ (identification des facteurs fondamentaux qui influent sur l'efficience de l'école primaire, le travail des enseignants et celui des élèves et déterminent les performances à l'école primaire) afin d'améliorer l'utilisation des résultats dans les écoles. Ce travail a débouché sur le lancement d'une activité utilisant la recherche participative en vue de l'action.[57]

- **Le partage des connaissances stimule la translation de la pratique en travaux de recherche sur les politiques.**
  - **Malawi** : Les résultats d'une étude préliminaire sur la mise en oeuvre d'un programme de formation pédagogique a révélé un taux de déperdition des effectifs d'enseignants supérieur à 50% en l'espace de six mois. L'ONG chargée de la mise en œuvre de ce programme a entamé un recensement annuel (tout un mois durant) afin de dénombrer quotidiennement les enseignants dans chacune des écoles cibles. Les résultats concernant les connaissances que les enseignants avaient du contenu des matières du programme ont été utilisés pour concevoir des programmes de formation de formateurs sur l'enseignement des mathématiques, de l'anglais et du chichewa.[58]
  - **Guatemala** : Les résultats d'une étude longitudinale sur l'enseignement bilingue ont débouché sur la révision et la mise en oeuvre d'un test de connaissances sur la langue maya pour les élèves de première année du cycle primaire et la formulation d'indicateurs relatifs à l'enseignement bilingue et bi-culturel.[59]
  - **Ghana et Malawi** : Les éducateurs locaux se sont joints aux efforts de collecte de données des chercheurs —formateurs, superviseurs de services départementaux, formateurs pédagogiques, etc. — qui étaient intarissables sur ce qu'ils avaient appris au cours des visites qu'ils ont effectuées dans les écoles et sur la manière dont ces visites ont re dynamisé leur pratique quotidienne de l'enseignement.

- **Le fait de relier les facteurs qui influent sur l'enseignement et ceux qui influent sur l'apprentissage contribue à mieux comprendre la dynamique de la salle de classe.**
  - **Guatemala** : Les données fournies par des études longitudinales réalisées sur une période de quatre ans ont révélé que les enseignants les moins formés étaient affectés dans les premières classes de l'école primaire où l'on enregistrait les taux d'abandon les plus élevés. Le gouvernement a changé sa politique d'affectation.[60]

---

[56] *Learner Assessment for Improved Educational Quality: An Exchange of Current Ideas and Best Practices.* (2003). Proceedings. Washington, DC: American Institutes for Research.

[57] Uganda IEQ Core Team. (1999). *Participation as a Method to Improve Education Quality: the Principles*. Arlington, VA: The Institutes for International Research.

[58] Schubert, J.G. et al. (2002). "Malawi. Linking Research to Policy and Practice." In *Pathways to Quality: The IEQ Project*. Washington, DC: American Institutes for Research.

[59] Ibid. "Guatemala. Research for Improving Bilingual Education in Bilingual Settings."

[60] AIMAGUA. (2003). *Midiendo Resultados: Avances en Programas Eduacivos para Mayas en Guatemala*. Guatemala: AIMAGUA Editores.

- **Ouganda** : Les élèves ont participé à des groupes de recherche-action centrée sur leur conception de ce qu'est un bon enseignant et de ce qu'est un bon élève. Leur contribution a été très utile. Les élèves des deuxième à la sixième année ont déclaré qu'un bon enseignant est celui qui explique le travail à faire au tableau noir, aide les élèves qui ont du mal à comprendre et ne s'énerve pas quand ils posent des questions. Ils ont également planché sur les retards des élèves en traçant le trajet allant des domiciles des retardataires à l'école et identifié des moyens de s'entraider pour arriver à l'heure.[61]

- **Ghana et Malawi** : Dans ces deux pays, on s'est rendu compte qu'il y a vait une rupture entre la langue maternelle des enseignants, celle des élèves et celle utilisée dans le matériel éducatif : le matériel éducatif est conçu dans une langue différente de celles parlées respectivement par l'élève et par l'enseignant. Les élèves peuvent difficilement apprendre quoi que ce soit dans de telles conditions. La transmission de cette information aux responsables des politiques nationales de l'éducation devrait influer sur le déploiement, la formation des enseignants et le développement du matériel éducatif.[62]

- **Le fait d'implanter le cycle d'amélioration dans le pays hôte, de donner un rôle de leaders aux spécialistes de l'éducation et aux chercheurs locaux , renforce les capacités et les connaissances liées à l'observation de la salle de classe.**

  - Les activités de recherche du projet IEQ étaient implantées dans 16 institutions nationales —ex : bureaux chargés des examens, institutions post-secondaires, ministères de l'éducation, agences gouvernementales d'exécution. En conséquence, à la fin du « projet », les chercheurs conservent les compétences techniques, les connaissances et l'expérience acquises, sans parler des collègues qui participent à des taches de courte durée.[63]

  - Le leadership des activités IEQ a été assuré par les coordonnateurs de projet des pays hôtes qui étaient chargés de diriger des équipes nationales de chercheurs et de spécialistes de l'éducation. Des consultants venant de la communauté internationale servaient d'assistants techniques et ont eu, dans plusieurs cas, des relations de longue durée avec les équipes nationales en tant que membres d'une équipe élargie.[64]

5.3. Elargissement des expériences pilotes

54. L'application des expériences pilotes à grande échelle est le cri de ralliement des réformateurs nationaux et de nombreux donateurs, qui, tout en reconnaissant les succès des innovations à petite échelle, sont impatients de les voir appliquer à un nombre plus élevé d'écoles dans diverses régions, atteindre davantage d 'élèves représentant une grande variété d'origines géographique, économique et ethnique. Il y a peu d'histoires à succès sur l'application à grande échelle d'expériences pilotes. Pourtant, cette réalité ne semble pas réduire les énergies consacrées aux tests d'innovations qui génèrent

[61] Schubert, J.G. et al. (2002). "Uganda. Using Research to Define Quality in Learning." In *Pathways to Quality: The IEQ Project*. Washington, DC: American Institutes for Research.

[62] Mchazime, H., Chilora, H., Harris, A.M., and Jessee, C. (2003*). Language Policy and Education in Malawi in Exploring Factors that Influence Teaching and Learning: Collection of Selected Studies Using the IEQ/Malawi Longitudinal Data 1999-2002*. Washington, DC: American Institutes for Research.

[63] Schubert, J.G. "The IEQ Cycle to Improve Teaching and Learning." In *Pathways to Quality: The IEQ Project*. Washington, DC: American Institutes for Research.

[64] IEQ. (Spring 2002). *The Quality Link: Newsletter of the Improving Educational Quality Project*, Number 5.

l'enthousiasme le temps de leur mise en œuvre et meurent en général avant terme : elles ne peuvent pas être maintenues sans le soutien de l'extérieur ou n'ont pas dépassé la phase pilote pour diverses raisons.

55. L'une des principales faiblesses de la conception et de la mise en œuvre des innovations à petite échelle tient à ce que la réflexion stratégique requise pour leur élargissement ne se produit pas au moment de la conception. Les composantes de ces projets ne sont pas analysées à l'aide d'une bonne documentation sur les conditions qui conduisent à l'échec ou au succès. On ne tient pas compte des causes et les éléments requis pour qu'une composante donnée puisse être mise en œuvre avec succès à grande échelle. L'idée de reproduire (ou en termes plus inquiétants, de cloner) des succès obtenus à petite échelle semble avoir la vie dure bien qu'elle soit erronée à la base, en raison de la diversité considérable des « nouveaux » environnement possibles. La notion de « remède miracle » pour résoudre des problèmes persistants de l'éducation, reste sans doute vivante ; mais cette persistance même contredit les efforts acharnés que l'on doit déployer pour que les réformes réussissent.

56. Les chercheurs ont analysé les tentatives de réforme de l'éducation à grande échelle qui reposent sur de petites initiatives réussies. Ils ont abouti à des conclusions à peu près identiques sur les moyens permettant de sortir du cycle de l'échec dans ce domaine. Ainsi, Elmore[65] et Fullan[66] ont analysé les questions générales qui se rapportent aux efforts visant élargir de petites expériences réussies à un grand nombre d'élèves et d'enseignants. Fullen se fonde sur deux types de réforme (dont deux, à l'échelle départementale et l'une à l'échelle nationale). Elmore, lui, analyse les résultats de deux initiatives menées aux Etats-Unis et propose des recommandations sur la manière d'affronter les problèmes posés par « l'échelle » de mise en œuvre d'une initiative. Ces deux analyses insistent principalement sur la nécessité de faire en sorte que les infrastructures chargées de l'opération d'élargissement des expériences pilote soient plus solides, établissent des normes permettant d'évaluer les succès et définissent les principes directeurs de l'expansion du programme.

57. Le document de synthèse de l'ADEA sur la biennale d'Arusha examinait les implications de l'expansion des expériences pilotes en Afrique. L'une des principales conclusions de cette biennale est « *qu'il n'y a pas de recette ; que partout dans le monde, l'élargissement des expériences pilotes est un processus d'apprentissage*»[67]. Nous relevons qu'il existe néanmoins un consensus sur trois points importants : la nécessité d'identifier les conditions permettant de réussir; d'évaluer la disposition du nouvel environnement local à changer, de mobiliser les énergies requises pour maintenir le soutien systémique dont on a besoin pour transplanter les innovations. Malheureusement, quand on se place du point de vue des efforts nationaux de réforme on se rend compte que les leçons servent rarement à éviter les erreurs. Il est par conséquent urgent de comprendre pourquoi il en est ainsi et comment tenir compte de cette lacune dans la problématique de la qualité.

58. Le projet IEQ était axé sur l'analyse approfondie des questions relatives à la qualité dans des régions spécifiques de pays donnés. Les activités IEQ n'étaient pas conçues pour être mise en œuvre à l'échelle d'un pays. Toutefois, on a posé la question de savoir si cette approche pouvait être appliquée à grande échelle. Cette question doit être résolue quand on examine les problèmes liées à la mise en œuvre de réformes à grande échelle et à leur viabilité. Quand une approche marche ou produit des changements, on suppose implicitement qu'elle devrait être appliquée et maintenue à une

[65] Elmore, R. (1996). "Getting to Scale with Good Educational Practice." In *Harvard Educational Review*, 66, 1-26.

[66] Fullan, B. (2000). "The Return of Large-Scale Reform." In *Journal of Educational Change*, 1, 5-28.

[67] ADEA. (2001). Proceedings. *Scaling up by focusing down: Creating space to expand education reform*: 13.

plus grande échelle et de manière plus équitable. Force est de constater que, souvent, ces hypothèses sont liées au « produit » ou à des innovations spécifiques (ex : un programme de lecture) et qu'elles ne sont significatives que quand des intrants précis doivent être utilisés pour multiplier les résultats. On devrait envisager d'utiliser des approches axées sur les processus, telles que l'IEQ dans une perspective différente, notamment, dans des environnements caractérisés par des ressources limitées. Les échanges IEQ permettaient aux spécialistes de l'éducation, à chaque niveau du système éducatif, de prendre connaissance des résultats puis de discuter de leurs implications à une plus grande échelle. Les enseignements tirés d'une salle de classe, sur l'enseignement et l'apprentissage (ex : connaissance du contenu des matières par les enseignants, échec des élèves à maîtriser le matériel éducatif de leur classe, interaction enseignant-élève, utilisation par les enseignants du matériel d'apprentissage) n'ont pas nécessairement besoin d'être applicables à toutes les salles de classe d'un pays, d'un département ou d'une région pour être en mesure de fournir des données et d'idées significatives aux responsables de la formulation des politiques et aux praticiens afin d'effectuer des changements à une plus grande échelle.

59. Une autre approche consiste à réfléchir à la manière d'intégrer un processus tel que l'IEQ dans un système national, par exemple, en tant que processus de supervision et d'évaluation. Le but NE consiste pas à reproduire des projets mais à appliquer « une manière de penser », une approche, afin d'améliorer le fonctionnement du système éducatif.

6. APPLICATION DES ENSEIGNEMENTS DE L'EXPERIENCE IEQ A LA PLANIFICATION ET LA MISE EN ŒUVRE STRATEGIQUES DES REFORMES

60. Le monde n'est pas parfait ! En tant que mécanisme visant à induire des changements, la réforme de l'éducation est pavée d'échecs, de réussites et d'un enchevêtrement de données de base, exactement comme les efforts individuels qui constituent une réforme. De nouvelles activités visant à améliorer la qualité de l'éducation font l'objet de discussions dans divers contextes –gouvernements, agences de financement, institut d'éducation, secteur privé. Il n'est pas nécessaire de réinventer la roue. Les recommandations ci-après reposent sur les leçons et l'expérience issues de nombreux efforts et notamment de résultats de travaux d'observation de la salle de classe qui ont été menés dans le cadre du projet IEQ. Ces recommandations sont centrées sur le défi que représente la nécessité d'accélérer le procès vers la qualité en termes pratiques et réalistes. Il convient de :

- **Impliquer les utilisateurs finals dans le processus de planification et de mise en oeuvre de la réforme**. Divers mécanismes peuvent être utilisés à cet effet : recherche participative, forum nationaux, série de réunions organisées au niveau local, documents d'information. Il s'agit essentiellement de s'engager dans un processus fédérateur qui permette de construire un consensus à l'échelon national et mobiliser des soutiens en faveur de la réforme. Les personnes désireuses de s'approprier le processus et l'enjeu de la réforme travailleront à son succès; les capacités mises en place pour résoudre les problèmes posés par la qualité constitueront une ressource nationale.
- **Réfléchir de manière stratégique à la mise en oeuvre de la réforme à l'échelon national dès le début de projets expérimentaux**. Il faut éviter le piège qui consiste à laisser les expériences pilotes s'étioler sous prétexte qu'elles ne peuvent pas être reproduites à l'identique. Il importe au contraire d'en extraire, les principes qui en expliquent le succès et l'échec et qui peuvent être appliqués dans d'autres contextes. Il importe de réfléchir en termes stratégiques à la manière dont une activité expérimentale peut être intégrée dans l'infrastructure du système éducatif (ex : perfectionnement professionnel des enseignants, développement de programmes scolaires).
- **Considérer le procès vers la qualité comme un processus qui requiert une évaluation, une réflexion et une action constantes**. La construction d'une culture d'apprentissage axée sur l'objectif de réalisation de la qualité est une responsabilité collective : cela se traduit par la collecte, le partage, l'utilisation des informations venant de la salle de classe (ex : la pédagogie effectivement utilisée par les enseignants, l'environnement de la salle de classe, les performances des élèves). Ces informations concernent les progrès réalisés en matière de qualité.
- **Placer la quête de la qualité au-dessus des intérêts politiques**. La production de changements significatifs demande du temps – un intérêt soutenu et de la détermination dans la mise en oeuvre une réforme donnée. Le procès vers la qualité ne devrait pas pâtir des changements de priorités des gouvernements et des donateurs car le fait d'arrêter et de relancer des initiatives est déstabilisant. Ne pas perdre de vue les produits/résultats ; veiller à ce que les élèves qui le méritent terminent avec succès les cycles scolaires.

- **Collecte et utilisation des données**. La nécessité de partager plus largement ce les enseignements des expériences avec d'autres auditoires, y compris avec les parents et les acteurs du secteur privé est reconnue par tous les spécialistes de l'éducation mais peu souvent appliquée. Cette démarche est nécessaire en raison de l'importance accordée à la reddition de comptes dans une économie et dans une société mondialisées. Il importe cependant de se souvenir que la valeur de toute donnée se mesure à l'aune de son utilité pour les responsables de la formulation des politiques et de la conception des programmes et, en dernière analyse, à son utilité pour les bénéficiaires ultimes qui se trouvent en salle de classe. L'information passe par divers circuits dans le système éducatif et doit être présentée sous une forme conviviale et de manière à ce que les utilisateurs situés à tous les niveaux du système qui participent à un forum puissent analyser les informations qu'on leur donne afin de réfléchir à leurs implications et aux mesures à prendre.
- **Utiliser le processus pour créer la substance**. L'une des leçons les plus importantes de 10 années d'expérience IEQ réside dans la prise de conscience croissante que le processus est un produit en soi. Nous fonctionnons souvent à partir du postulat implicite que les travaux de recherche alimentent les politiques et la pratique. Or, l'expérience IEQ nous force à reconnaître que ce sont les pratiques qui informent les politiques. Les réformes n'émanent pas toujours des « penseurs » » et des décideurs de « haut niveau ». Plus souvent, les moyens les plus efficaces de faire face à un problème dans un système et notamment les questions qui se rapportent à l'enseignement et à l'apprentissage découlent littéralement « de » l'école et de la classe où des personnes dynamiques ont déjà pris les mesures qui s'imposent pour changer les choses. Ce dont on a besoin, c'est de mettre en place un mécanisme, un canal, permettant de faire en sorte que ces pratiques se propagent des lieux où elles sont initiées vers d'autres sites. Une manière d'y parvenir consiste à donner aux enseignants un rôle et une «voix » dans le processus de définition des programmes de recherche et un rôle légitime dans les efforts de réalisation des travaux de recherche.
- **Reconnaître qu'il n'y a pas de honte à ne pas savoir où l'on va**. Le fait de savoir dès le départ d'une activité où on veut en arriver est une force motrice du développement. Toutefois, aussi illogique que cela paraisse, dans la quête de l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, cette approche n'est pas nécessairement la meilleure. En effet, elle suppose qu'en définissant les résultats à l'avance (les gains de résultats) on saura mieux comment procéder pour les atteindre. Or, la dynamique fluctuante de la salle de classe et l'évolution de la vie des élèves et des enseignants demandent qu'on adopte un modèle plus souple où la salle de classe est considérée comme un système d'apprentissage qui doit répondre aux besoins uniques en apprentissage des élèves et des enseignants. Cette approche « piagetienne » repose sur la fluidité du cycle d'apprentissage, les travaux qui se rapportent aux diverses sortes d'intelligence, aux diverses manières d'apprendre et à la manière dont nous procédons pour accommoder continuellement de nouvelles connaissances et de nouvelles expériences avec nos connaissances et nous expériences antérieures.
- **Etre conscient que le point de départ est également le point d'arrivée**. Le « point de départ » est une notion utilisée dans les explorations géographiques pour vérifier l'exactitude. Si l'explorateur ne revient pas à son « point de départ », cela signifie que quelque chose ne tourne pas rond. Les efforts visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage sont itératifs : le problème traité est toujours le même, fort heureusement, à un niveau différent et amélioré. Mais certaines questions ne changent pas. Cette caractéristique permet de nous ancrer dans notre travail et signale que nous sommes sur la bonne voie, dans la bonne direction et efficaces.

61. L'expérience du projet IEQ montre qu'on a effectué une réorientation délibérée en passant de l'assistance technique au partenariat et à l'appropriation. Une telle approche n'est possible que si l'on est déterminé à faire partie d'une communauté d'apprentissage, reconnaître et accepter qu'aucun membre de cette communauté n'a le monopole de la connaissance. Ce processus de collaboration requiert la « vigilance » de tous, demande du temps, de la patience, de solides capacités d'écoute, la capacité de créer un nouveau climat de travail en partenariat avec les pays hôtes, dans un esprit de réciprocité collégiale. Par-dessus tout, l'IEQ démontre que le procès vers la qualité requiert la participation active du gouvernement, des communautés, des familles, du monde des affaires pour créer une culture favorable à l'achèvement réussi des études. Ce succès est la pierre angulaire du développement économique et social d'un pays.

7. RÉFÉRENCES

Adams, D. (1993). *Defining Educational Quality. IEQ Publication #1: Biennial Report*. In collaboration with Juárez and Associates, Inc. and the University of Pittsburgh. Arlington, VA: Institute for International Research.

ADEA (Association for the Development of Education in Africa). (2001). Proceedings. *Scaling up by focusing down: Creating space to expand education reform* (p. 13). Paris: Author.

ADEA. (2002). *Reaching Out, Reaching All. Sustaining Effective Policy and Practice for Education in Africa. Fighting HIV Aids*. Proceedings of the ADEA Biennial Meeting, Arusha, Tanzania, October 7-11, 2001. Paris: Author.

ADEA. (2003). *Background Paper. Monitoring Performance: Assessment and Examinations in Africa*. The Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa. Bussy Saint-Gorges: Author.

ADEA. (2003). *Theme 1: Pedagogical Renewal and Teacher Development*. The Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa. Bussy Saint-Gorges: Author.

AIMAGUA (Asociación de Investigadores Mayas de Guatemala). (2003). *Midiendo Resultados: Avances en Programas Eduacivos para Mayas en Guatemala.* Guatemala: AIMAGUA Editores.

American Institutes for Research. (2002). *Pathways to Quality*. In collaboration with Juárez and Associates, Inc., Academy for Educational Development, Education Development Center, Inc., University of Pittsburgh. Improving Educational Quality Project (IEQ). Washington, DC: Author.

Anderson, S. Ed. (2002). *Improving Schools Through Teacher Development. Case Studies of the Aga Khan Foundation Projects in East Africa*. Netherlands: Swets and Zeitlinger B. V.

Anderson, S. (2002). *The Double Mirrors of School Improvement: The Aga Khan Foundation in East Africa* in Anderson. Netherlands: Swets and Zeitlinger B. V.

Baessa, Y. (1997). *Research Into Practice: Development of the Reading Comprehension Test.*

Beeby, C. (1965). *The Quality of Education in Developing Countries*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Borman, G.D., Hwes, G.M., Overman, L.T., and Brown, S. (2003). *Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis in Review of Educational Research*. Summer 2003. Vol. 73. No. 2.

Carasco, J.F., Munene, J.C., Kasente, D.H., Odada, M. (1996). *Factors Influencing Effectiveness in Primary Schools: A Baseline Study*. Arlington, VA: IEQ l/Uganda.

Carron, G., Châu, T.N. (1996). *The Quality of Primary Schools in Different Development Contexts*. Paris: UNESCO.

Carron, G., da Costa, I., Diarra, I., Sangaré, S., and Traoré, A. (1997). *Fonctionnement des écoles fondamentales du 1er cycle au Mali*. Paris: UNESCO.

Dalin, P. et al. (1992). *How Schools Improve*. Norway: The International Learning Cooperative.

Dakar Framework for Action. (2000). The Millennium Challenge Account, the Fast Track Initiative, the G8 summit and the USA No Child Left Behind Act (2001) all represent the global alliance on quality basic education.

Dalin, P. et al. (1992). *How Schools Improve*. Norway: The International Learning Cooperative

Dembele, M. (2003). *Improving School Effectiveness: The African Experience*. Forthcoming in Verspoor, A. (2003). *The Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa*. Discussion Paper for ADEA Biennial Meeting. Paris: ADEA.

Dimmock, C. (2000). "Student Outcomes and the Reform of Education: A Cross Cultural Perspective." In *Designing the Learning-Centered School* (pp. 5-108). London: Falmer Press.

Dimmock, D. (2000). *Designing the Learner-Centered School. A Cross-Cultural Perspective*. London: Falmer Press.

Elmore, R. (1996). Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, 66, 1-26.

Farrell, J. (1992). "International Lessons for School Effectiveness: The View from the Developing World," in *Teachers in Developing Countries: Improving Effectiveness and Managing Cost*s. Washington, DC: World Bank.

Fullan, M. (1999). *Changing Forces: The Sequel* (pp. 1-16). London: Falmer Press.

Fullan, B. (2000). "The Return of Large-Scale Reform," in *Journal of Educational Change*, 1, 5-28.

Gauthier, C.; Bissonnette, S.; Richard, M.; Djibo, F. (2003). *Effective Pedagogy and Schools in Developed and Developing Countries: A Review of the Literature*. Background paper commissioned for the Challenge of Learning Study. Paris: ADEA.

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., and Djibo, F. (2003). *Effective Pedagogy and Schools in Industrialized and Developing Countries: A Review of the Literature*. Theme 1. Pedagogical Renewal and Teacher Development. Bussy Saint-Georges.

Ginsburg, M. and Schubert, J. (2001). *Choices: Improving Educational Quality: Conceptual Issues, the Ideal IEQ Approach, and the IEQ1 Experience*. Washington, DC: American Institutes for Research.

Greaney, V. and Kellaghan, T. (1995). *Equity Issues in Public Examinations in Developing Countries*. Washington, DC: World Bank.

Hanushek, E.A. (1997). Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141-164.

Harris, A.M. and Okyere, B.A. (1997). *What Happens to the Textbooks?* Arlington, VA: Institutes for International Research.

Heneveld, W. and Craig, H. (1996). *Schools Count: World Bank Project Designs and the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: World Bank.

Heyman, C., Winicki, F., Kamingira, Y., and Zembeni, G. (2003). *Teacher Qualification, Classroom Practices, Classroom Resources and Pupil Learning*. Washington, DC: American Institutes for Research.

Hopkins, D. (2001). School Improvement for Real. New York: Routledge/Falmer.

Hopkins, D. (2002). "The Aga Khan Foundation School Improvement Initiative: An International Change Perspective." In *Improving Schools Through Teacher Development*. Netherlands: GPB Gorter VV, 9 Steenwijk.

IEQ Project Paper. (1990).

IEQ. (Spring 2002). *The Quality Link: Newsletter of the Improving Educational Quality Project*, Number 5.

Jansen, J. (1995). "Effective Schools," in *Comparative Education* (31); 181-200.

Kapper, J. (1996). *Testing to Learn, Learning to Test: A Policymakers Guide to Better Educational Testing*. Wilmington, DE: International Reading Association.

King, E. and Hill, M. (1993). *Women's Education in Developing Countries*. Washington, DC: World Bank.

Learner Assessment for Improved Educational Quality: An Exchange of Current Ideas and Best Practices. (2003). Proceedings. Washington, DC: American Institutes for Research.

McClure, M. (2003). *Cheating Death in the Schoolyard: The Convergence of Crisis Education and Development Education*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.

Mchazime, H., Chilora, H., Harris, A.M., and Jessee, C. (2003). *Language Policy and Education in Malawi in Exploring Factors that Influence Teaching and Learning: Collection of Selected Studies Using the IEQ/Malawi Longitudinal Data 1999-2002*. Washington, DC: American Institutes for Research.

Organisation for Economic Co-operative Development (OECD). (2002). *Towards a Conceptual Framework for Indicators on Teaching and Learning*. Revised draft paper for Networks A and C Task Forces on Teaching and Learning. Paris: OECD.

Pigozzi, M.J. (2000). *Quality Education – Addressing the MDGs and Goal 6 of the Dakar Framework for Action from a Gender Perspective*. Paris: Unpublished Manuscript.

Pirsig, R. (1974). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance* (p. 184). New York: Morrow.

Postelthwaite, T.N. (1999). *International Studies of Educational Achievement: Methodological Issues* (pp. 74-75). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

Prouty, D. (1991). *From the Outside Looking In: Women and Education in Francophone Central Africa*. East Lansing, MI: Michigan State University.

Prouty-Harris, D. (2003). *The Case For Classrooms: A Collaborator's Perspective on Lessons Learned from the Improving Educational Quality Project (IEQ)*. Washington, DC: American Institutes for Research.

Sammons, P., Hillman, J., and Morimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Institute of Education, University of London.

Samoff, J., Sebatane, E., Dembélé, M. (2001). Session 1, From Pilot to Scale: Issues and Experience. *Scaling up by focusing down: Creating space to expand education reform. Papers from the ADEA 2001 Biennial Meeting, Arusha, Tanzania* (pp. 1-48). Paris: Association for the Development of Education in Africa.

Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, Fundamentals of Education Planning No. 68.

Schubert, J. (1993). *Defining Educational Quality: an IEQ Framework*. Arlington, VA: Author, Institutes for International Research.

Schubert, J. (1994). *Classroom Profiles as a Stimulus for Improved Policy and Practice*. Consultative Meeting, Association for Educational Assessment in Africa, December 5-8, 1994, Mombasa, Kenya. Washington, DC: Author.

Schubert, J. et.al. (2002). *Pathways to Quality*. In collaboration with Juárez and Associates, Inc., Academy for Educational Development, Education Development Center, Inc., University of Pittsburgh. Improving Educational Quality Project (IEQ). Arlington, VA: American Institutes for Research.

Schubert, J. (2002). "Introduction: The IEQ Cycle to Improve Teaching and Learning" In *Pathways to Quality: The Improving Educational Quality Project*. Washington, DC: American Institutes for Research.

Shaffer, S. (1992). "Educational Quality Redefined," in The Forum For Advancing Basic Education and Literacy. Washington, DC: USAID/ABEL.

Sirontnik, K. (1989). "The school as the center of change." In T. J. Sergivanni and J. H. Moore (Eds). *Schooling for Tomorrow: Directing Reforms to Issues That Count*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Sperling, G. (2003). *Toward a Global Compact on Universal Education*. Testimony of G. Sperling to the House Committee on Appropriations, Foreign Operations Subcommittee, May 14, 2003. Washington, DC: Author.

Tietjen, T. (1994). *Ethiopia Demand Study*. Washington, DC: USAID.

Uganda IEQ Core Team. (1999). *Participation as a Method to Improve Education Quality: the Principles*. Arlington, VA: The Institutes for International Research.

UNESCO. (1990). World Conference on Education for All.

UNESCO. (2001). *Monitoring Report on Education for All*. Paris: Author.

UNICEF. (2000). *Defining Quality of Education*. Education Working Paper. Programme Division. New York. A paper presented by UNICEF at a meeting of the International Working Group on Education, Florence, Italy.

USAID. (1991). "Improving Educational Quality: Project Paper." Washington, DC: Bureau for Science and Technoloeffective Pedagogy.

USAID. (1991). Mali Working Documents.

USAID. (1993). *A.I.D.'s Investment in Basic Education: A Description of Current Activities*. Washington, DC: ABEL.

USAID. (2003). *Assuring Donor Support: Convergent Data Analysis*. Presentation at the Annual Meeting of the Comparative International Education Society (CIES), New Orleans, LA, March 2003.

Verspoor, A. (2003). *The Challenge of Learning: A Synthesis of Experience and Knowledge*. Presented at Bussy-Saint Georges.

Verspoor, A., Sedel, C. (2003). MS PowerPoint resentation. *The Challenge of Learning. Improving the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa. A Synthesis of Experience and Knowledge*. Washington, DC: World Bank/UNESCO.

Wolf, J. and Prather, C. (1989). *The Social and Economic Impact of Educating Girls*. Washington, DC: ABEL/USAID.

World Bank. (1988). *Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization, and Expansion*. Washington, DC: World Bank.

Zelaya, E.M., Harris, A., Siri, C., Moncada, M., Palacios, J., and Elvir, T. (2001). *Evaluation to Support Learning. The evaluation process of the 7th-9th grade*. In collaboration with Juárez and Associates, Inc., Academy for Educational Development, Education Development Center, Inc., University of Pittsburgh. Improving Educational Quality Project (IEQ). Washington, DC: American Institutes for Research.

Zelaya, E.M., Harris, A.M., Siri, C., Moncado, M., Mejia-Palacios, J.I., and Rodezno, T.E. (2002). *Evaluación para fortalecer el aprendizaje*. IEQ II-Honduras. Serie "Experiencias para una Educación de Calidad" N.o 8. Tegucigalpa.