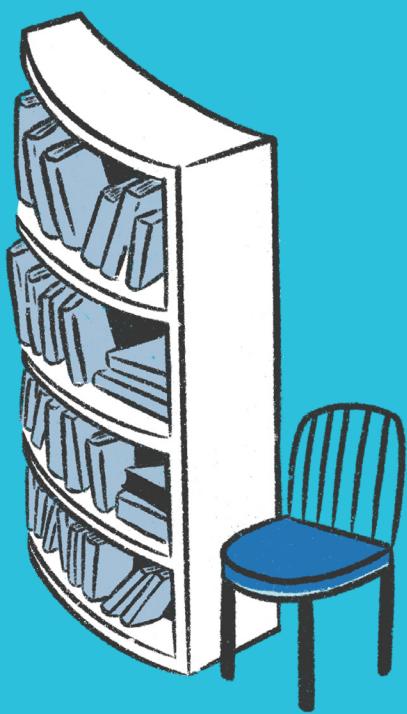


LE TABLEAU DE BORD MONDIAL DES POLITIQUES DE L'ÉDUCATION

Guide de
référence



GROUPE DE LA BANQUE MONDIALE



Sommaire

AVANT-PROPOS	4
REMERCIEMENTS	6
INTRODUCTION	7
De la prise de conscience à l'action : faire face à la crise de l'apprentissage	8
Pourquoi ces indicateurs ? Mettre à profit le RDM 2018	10
Instruments et sources de données	11
Mise en œuvre du TBPME dans un pays.....	13
Visualisation de l'interface du TBPME	14
INFORMATIONS DÉTAILLÉES SUR LES INDICATEURS	18
Résultat	
Pauvreté des apprentissages.....	20
Compétence en 2e/3e Année d'étude.....	21
Compétence à la fin du primaire....	22
Compétence à l'évaluation TBPME..	23
Participation	24
Pratique	
Présence de l'enseignant	26
Connaissances de l'enseignant	27
Compétences pédagogiques des enseignants	28
Intrants de base	30
Infrastructures de base.....	31
Préparation des élèves	33
Assiduité des élèves	34
Fonctions opérationnelles	36
Leadership pédagogique.....	37
Connaissance de l'école	38
Compétences de gestion	39
Politique Publique	
Attraction.....	41
Sélection et déploiement	42
Appui	43
Evaluation	44
Suivi & Redevabilité.....	45
Enseignement - Levier politique	46
Motivation intrinsèque	47
Normes.....	48
Suivi	49
Programmes de nutrition	50
Programmes de santé.....	51
Responsable d'enfants - Capacité financière	52
Responsable d'enfants - Compétences et capacités.....	53
Clarté de la mise en œuvre des fonctions	54
Attraction.....	55
Recrutement & déploiement	56
Support	57
Évaluation	58
Politique	
Caractéristiques de l'administration	60
Politique et qualité de l'administration	85
Décisions impartiales.....	61
Responsabilités et redevabilité	62
Objectifs nationaux d'apprentissage	63
Financement	64
FOIRE AUX QUESTIONS.....	65
RÉFÉRENCES.....	71

AVANT-PROPOS

Avant l'arrivée de la Covid-19, le monde était déjà confronté à une crise de l'apprentissage : plus de la moitié des enfants de 10 ans dans les pays à revenu faible ou intermédiaire n'arrivaient pas à lire et comprendre un texte simple. Ces enfants étaient en situation de pauvreté des apprentissages. De plus, 258 millions d'enfants et de jeunes en âge d'aller à l'école primaire et secondaire n'étaient pas scolarisés¹. Cette tragédie s'était créée au fil des ans et avait attiré l'attention parce qu'il était possible de la mesurer. C'est l'une des crises les plus urgentes de notre temps. Pour galvaniser l'action, GBM mondiale a lancé un objectif mondial en matière d'apprentissage, à savoir réduire la part des enfants en pauvreté des apprentissages d'au moins la moitié à l'horizon 2030.

Avec l'arrivée de la Covid-19, le monde est désormais confronté à une autre crise dans la crise. La pandémie a provoqué un double choc pour l'éducation, avec la fermeture massives d'écoles et la profonde récession économique qui s'en est suivie, qui menacent d'aggraver la crise de l'apprentissage, en particulier pour les pauvres. Pour lutter contre le virus, les écoles ont été fermées dans plus de 180 pays, laissant - au pic de cette mesure en début avril - près de 1,6 milliard d'enfants et de jeunes hors de l'école. Selon nos premières estimations, la récession économique pourrait entraîner l'abandon scolaire pour près de 7 millions d'élèves. En l'absence d'interventions appropriées, l'apprentissage, la nutrition et la santé mentale des enfants seront considérablement affectés. Selon les premières estimations, chaque jeune de cette génération pourrait perdre 16 000 USD (en valeur actuelle nette) en manque à gagner.

Il est devenu encore plus difficile à présent de réaliser l'objectif mondial d'apprentissage et cela exigera d'intensifier de manière substantielle les efforts. Chaque pays doit définir sa propre voie et ses propres actions en tenant compte de ce qui est politiquement acceptable, opérationnellement faisable et techniquement correct. Et les ministres de l'Éducation n'ont pas jusqu'en 2030 pour atteindre un objectif. Les ministres de l'Éducation disposent d'une courte période d'opportunité politique au cours de laquelle ils doivent adopter des changements. Pour générer des changements et prendre des décisions fondées sur des données factuelles, ils ont besoin de données rapidement disponibles à un coût abordable.

Lorsque j'étais ministre de l'éducation dans mon pays d'origine, le Pérou, j'utilisais les données comme boussole pour guider les décisions que je devais prendre. En fait, de nombreux points de données ont tracé la voie vers des changements critiques du système éducatif. En tant que ministre, j'avais besoin de plusieurs points de données. Premièrement, j'avais besoin de données sur les résultats. Des informations sur l'apprentissage des élèves pour comprendre l'état du système éducatif, fixer des objectifs d'apprentissage, mesurer les progrès vers ces objectifs et identifier les écoles et les institutions qui excellaient et celles où nous devions intensifier nos efforts. Deuxièmement, j'avais besoin de données sur les produits. Nous avions besoin de savoir ce qui se passait dans les salles de classe pour comprendre pourquoi l'apprentissage se produisait effectivement (ou non). Et nous devions savoir si les intrants parvenaient aux écoles selon la qualité voulue et au bon moment. Pour collecter ces informations, nous avons créé un instrument appelé *Semaforo Escuela* (qui se traduit par « Coup de projecteur sur les écoles ») qui était représentatif au niveau national, régional et local, et qui permettait de faire des inférences aux différents niveaux

¹Institut de statistique de l'UNESCO. 2020b. "Out of School Children and Youth." <http://uis.unesco.org/en/topic/out-school-children-and-youth>

d'enseignement. Avec *Semaforo Escuela*, nous avons pu faire le suivi et voir si les directeurs étaient dans les écoles, si les enfants et les enseignants étaient dans les salles de classe, combien d'heures ont été consacrées à l'enseignement, si les livres et autres fournitures pédagogiques arrivaient à l'école avant le début de l'année scolaire, si les élèves recevaient les repas scolaires à l'heure, s'il y avait de la violence à l'école et s'il y avait d'autres variables critiques qui influençaient les résultats d'apprentissage. Ce travail a été un élément crucial de mon mandat et a contribué à orienter non seulement les décisions au niveau national, mais aussi celles des autorités régionales et locales.

Bien qu'il existe de nombreux instruments et initiatives qui mesurent la qualité de l'éducation, d'après mon expérience et comme il est ressortit des discussions avec des ministres de l'éducation du monde entier, il manque encore quelque chose. Il reste toujours un besoin non satisfait en données complètes et de qualité pour renforcer la prise de décision. Et il y a plusieurs raisons à cela. Premièrement, à cause de leur coût élevé, les instruments existants pour les enquêtes auprès des écoles sont inaccessibles à de nombreux pays qui opèrent dans des environnements où il y a très peu de ressources. Deuxièmement, il y a la portée limitée des enquêtes existantes, qui ont tendance à se concentrer sur un ou deux facteurs au niveau de l'école et donnent ainsi (isolément) une image incomplète des réalités des écoles et des systèmes dans lesquels elles fonctionnent. Troisièmement, il y a l'incapacité à contextualiser l'information au sein du système éducatif plus large. Je parle ici de la nécessité de regarder au-delà des écoles, de prêter également attention aux cadres politiques plus larges qui déterminent la qualité de la prestation de services ainsi qu'au système politique et administratif dans lequel ils sont créés. Finalement, il y a la nécessité d'accéder rapidement à l'information pour prendre des décisions dans les meilleurs délais, une caractéristique manquante dans les instruments d'enquête scolaire existants.

Le Rapport du développement dans le monde de 2018 parle de la nécessité de mesurer l'apprentissage pour en faire un objectif sérieux. Nous sommes convaincus que si nous voulons que les pays réalisent un tel objectif, nous devons veiller à ce que, parallèlement à la mesure de l'apprentissage, nous mesurions également les éléments qui influencent l'apprentissage afin que les pays puissent voir s'ils évoluent dans la bonne direction. C'est ce qui a motivé l'élaboration du Tableau de bord mondial des politiques de l'éducation dans le monde (TBPME) : résoudre les problèmes des instruments existants et offrir aux pays, en temps voulu, des informations complètes dont ils ont tant besoin et qui pourraient être utilisées pour renforcer l'efficacité des décisions visant à améliorer l'apprentissage. Et je pense que nous avons atteint cet objectif.

Le TBPME offre des informations rentables, complètes et contextualisées en temps voulu, permettant de mettre en lumière les principaux déterminants des résultats d'apprentissage et de donner une image complète du fonctionnement du système. Pour mettre cela en perspective, dans le premier pays où le TBPME a été mis en œuvre, les indicateurs permettaient d'expliquer 78 pour cent de la variation de l'apprentissage entre écoles, ce qui nettement plus élevé que ce que l'on parvient à faire avec les autres instruments existants. Le coût de la collecte de données revient à un tiers de ce que l'on devrait engager avec les alternatives existantes. De plus, le temps écoulé entre la collecte des données et la communication des informations est en moyenne de trois mois, ce qui permet d'intégrer en temps voulu la compréhension obtenue dans les interventions que les pays mènent. En plus de fournir plus rapidement un plus grand volume des données à un coût moindre, le TBPME exploite au mieux toutes les données factuelles dont nous disposons pour garantir que les efforts visant à améliorer l'apprentissage sont aussi efficaces que possible. Si l'on examine le TBPME et ses indicateurs, on remarquera facilement qu'ils intègrent les dernières recherches de pointe dans le domaine, incorporant (et mesurant) des notions telles que la capacité administrative, la mentalité de croissance chez les enseignants, les pratiques de gestion du directeur et bien d'autres qui représentent une collaboration entre plusieurs équipes, unités et pôles d'expertise sur l'ensemble de GBM mondiale.

Avec le Rapport du développement dans le monde, nous avons jeté un coup de projecteur sur l'apprentissage pour mettre en évidence l'existence d'une crise. Avec le Tableau de bord mondial des politiques de l'éducation, nous disposons désormais d'un outil permettant aux pays de déterminer les raisons de la crise de l'apprentissage sur leur territoire. Ainsi, nous pouvons travailler ensemble pour concevoir et mettre en œuvre des solutions efficaces pour commencer à lutter contre la crise de l'apprentissage.

Jaime Saavedra
Directeur mondial de l'Education, Groupe de GBM mondiale

REMERCIEMENTS

Ce document a été élaboré par Sergio Venegas Marin, Reema Nayar et Halsey Rogers sous la direction générale de Jaime Saavedra et Omar Arias. Les indicateurs ont été développés par l'équipe du Tableau de bord de l'éducation dans le monde qui comprend outre les personnes citées précédemment João Pedro Azevedo, Brian William Stacy, Marta Carnelli et Alice Danon. Ce travail a bénéficié d'importantes contributions d'Ezequiel Molina, Zahid Hasnain, Daniel Rogger, Kerenssa Mayo Kay et Anita Sobjak du Bureaucracy Lab de GBM mondiale. L'équipe remercie Renata Lemos, Melissa Ann Adelman, Amanda Devercelli, Michael Crawford, Adelle Pushparatnam, Magdalena Bendini, Samer Al-Samarrai, Michael Trucano, Ciro Avitabile, Alonso Sanchez, David Evans, Toby Linden, Tara Betaille, Juan Baron, Iva Trako, Maria Jose Vargas Mancera, Jeremy Veillard, Margaret Grosh, Julieta M. Trias, Luis Alberto Andres, Sophie Charlotte Emi Ayling, Libbet Loughnan, Charlotte McClain-Nhlapo, Hanna Katriina Alasututari, Alaka Holla, Diego Luna Bazaldua, Diego Ambasz, Tigran Shmis et Maria Oviedo pour leurs contributions. Au cours de la phase d'examen de sa note conceptuelle, le projet a bénéficié des commentaires techniques et de l'appui de Dena Ringold, Amer Hasan, Steve Knack, Deon Filmer, Gayle Martin, Jeremy Veillard, Michael Crawford, Harry Patrinos et Shobhana Sosale. L'équipe a également reçu les conseils d'un conseil consultatif technique composé de Luis Crouch, Jorge Ferrão, Pamela Grossman, Sean Harford, Susanna Loeb, Silvia Montoya, Karthik Muralidharan, Jean Philibert Nsengimana, Ritva Reinikka, Sara Ruto, Justin Sandefur, Tarek Shawki, Rossieli Soares, Jakob Svensson, Miguel Székely et George Werner. Ce travail a été pu être réalisé grâce à l'appui de nos partenaires, à savoir la Fondation Bill et Melinda Gates, le Département britannique pour le développement international et le gouvernement du Japon.

INTRODUCTION

Les décideurs politiques des pays à revenu faible ou intermédiaire qui œuvrent pour améliorer l'apprentissage des élèves se retrouvent souvent à manœuvrer à l'aveugle. Ils voient quel budget est consacré à l'éducation et (parfois) quel apprentissage les élèves en retirent, mais ils manquent d'informations sur les facteurs cruciaux qui interviennent entre les deux et déterminent ces résultats d'apprentissage, à savoir les pratiques, les politiques et la politique. Le tableau de bord mondial des politiques de l'éducation (TBPME) jette un éclairage sur ces facteurs cachés.

Bien qu'ils soient parvenus à considérablement accroître l'accès des enfants et des jeunes à l'éducation, de nombreux pays se rendent compte maintenant qu'ils sont confrontés à une crise de l'apprentissage (Rapport sur le développement dans le monde 2018). Dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, malgré une scolarisation primaire quasi-universelle, 53 pour cent des enfants ne parviennent ni à lire ni à comprendre une histoire simple à l'âge où ils arrivent à la fin de leurs études primaires (Banque mondiale 2019). Cette situation met bien en relief le fait que scolarisation n'est pas synonyme d'apprentissage, même s'il a été souvent supposé que ce fut le cas dans les politiques d'éducation (Pritchett 2013). Elle montre à quel point le monde est loin d'être envoi de réaliser l'aspiration énoncée dans l'Objectif de développement durable 4, à savoir celle de fournir au moins une éducation secondaire de qualité à tous les enfants.

Le *Rapport sur le développement dans le monde de 2018* a fait valoir que la crise de l'apprentissage a de multiples causes : une mauvaise prestation de services dans les écoles et les communautés, des politiques malsaines et une faible capacité administrative et des politiques qui ne vont pas dans le sens de l'apprentissage pour tous. Pour faire face à la crise et améliorer l'apprentissage pour tous les enfants, les pays doivent savoir où ils en sont par rapport à trois dimensions clés : les pratiques (ou la prestation de services), les politiques et la politique. Cependant, pour obtenir une telle vue d'ensemble à l'échelle du système, il faut pouvoir mieux mesurer. Bon nombre des facteurs de l'apprentissage ne sont pas appréhendés dans les systèmes administratifs existants. Et bien que les nouveaux outils de mesure parviennent à correctement prendre en compte certains de ces aspects, aucun instrument ne rassemble à lui seul les données sur tous ces domaines. A cause de cette lacune, les décideurs sont dans l'ignorance et ne savent pas ce qui marche et ce qui ne marche pas.

Pour combler cette lacune, GBM mondiale, avec l'appui de la Fondation Bill et Melinda Gates, du Département britannique pour le développement international et du gouvernement du Japon, a lancé un tableau de bord mondial des politiques de l'éducation. Le TBPME met en évidence les écarts entre la pratique actuelle et ce qui, selon les données factuelles, serait le plus efficace pour promouvoir l'apprentissage pour tous, et donne aux gouvernements un moyen d'établir des priorités et de suivre les progrès alors qu'ils s'attellent à combler ces lacunes.



De la prise de conscience à l'action : faire face à la crise de l'apprentissage

Le **Projet pour le capital humain (PCH)**, une initiative mondiale du Groupe de GBM mondiale (GBM) visant à accélérer les investissements dans les personnes pour promouvoir l'équité et la croissance économique, renforce l'engagement politique en faveur de réformes et d'investissements qui transformeront les résultats en matière de capital humain pour le bien des personnes et des économies. GBM a lancé ses activités dans le cadre du PCH par la publication en 2018 d'un Indice du capital humain (ICH) portant sur 157 économies, attirant une attention considérable sur le défi. L'Indice fournit une réponse facile à comprendre à la question « Quel est le capital humain qu'un enfant né aujourd'hui aura acquis à la fin de l'école secondaire, au vu des risques pour la santé et l'éducation qui prévalent dans le pays où il est né ? » La composante éducation de l'ICH est la mesure du nombre d'années de scolarisation ajusté du facteur apprentissage, où sont combinés en un seul indicateur de résultat la quantité et la qualité de l'éducation. Parce que la variation globale de l'ICH d'un pays à l'autre est en grande partie due à des différences au niveau des résultats en matière d'éducation, l'Indice permet aux pays de voir en toute clarté dans quelle mesure la crise de l'apprentissage sape leur capital humain.

Pour apporter davantage d'éclairage sur cette crise, en septembre 2019, GBM a introduit le concept de **pauvreté des apprentissages (PA)** en s'appuyant sur de nouvelles données élaborées en coordination avec l'Institut de statistique de l'UNESCO. La pauvreté des apprentissages est définie comme le pourcentage d'enfants âgés de 10 ans qui ne parviennent pas à lire et comprendre une histoire simple. Partant de ces données, GBM estime que 53 pour cent des enfants des pays à revenu faible ou intermédiaire n'arrivent ni à lire à comprendre une histoire simple à la fin de l'école primaire. Par ailleurs, les progrès ont été lents : à moins d'une accélération significative des efforts, le taux mondial de pauvreté des apprentissages sera encore de 43 pour cent en 2030, ce qui anéantira toute perspective de concrétisation de l'aspiration de l'ODD 4 d'un enseignement secondaire de qualité pour tous. En réponse à la demande de 77 pays participant au Projet pour le Capital Humain (PCH) au mois de juin 2020, le GBM a lancé une campagne axée sur l'amélioration des résultats d'apprentissage dans les pays clients. Pour galvaniser l'action vers la réalisation des ODD, le GBM a fixé une nouvelle cible d'apprentissage ambitieuse, à savoir de réduire d'au moins moitié le taux mondial de pauvreté des apprentissages d'ici 2030.

Toutefois, la prise de conscience du défi n'est qu'un début : si l'indice et la cible d'apprentissage sont conçus pour inciter à l'action, il faut d'autres outils pour orienter cette action. À eux seuls, les indicateurs de résultats ne permettent pas aux pays de définir les démarches qu'ils doivent entreprendre pour s'améliorer. De même, on s'attend à ce que l'évolution des indicateurs de l'ICH et de la PA soit lente, ce qui laissera les pays sans dispositif de mesure utile des progrès obtenus sur le court et le moyen termes. Lorsque les pays agissent sur les facteurs de l'apprentissage, ils ont besoin d'indicateurs qui peuvent mettre en évidence les domaines à améliorer et leur font savoir s'ils vont dans la bonne direction ou non.

Le **Tableau de bord des politiques mondiales de l'éducation** répond à ces besoins. Il collecte et présente des données sur les domaines spécifiques où les pays doivent intervenir pour améliorer les résultats d'apprentissage, en utilisant des indicateurs qui peuvent montrer les progrès réalisés dans des délais relativement courts (un à deux ans, par exemple). Quels sont ces domaines ? Une des thèses du Rapport du Développement dans le Monde

Bien que chaque pays doive identifier les priorités d'investissement et les réformes politiques les mieux adaptées à son propre contexte, le tableau de bord peut fournir une base factuelle beaucoup plus solide pour ce travail.

(RDM) 2018 est que les systèmes éducatifs en difficulté sont en manque d'un ou plusieurs des quatre ingrédients clés de l'apprentissage au niveau de l'école : des apprenants préparés, un enseignement de qualité, des intrants axés sur l'apprentissage et une gestion compétente pour rassembler le tout. Toutefois, les problèmes ne se situent pas seulement au niveau de l'école ; ces lacunes au niveau de la prestation de services sont généralement des signes indicatifs de problèmes systémiques plus profonds. Elles résultent de politiques dont la conception et la mise en œuvre ne sont pas adaptées à la promotion de l'apprentissage pour tous les enfants et les jeunes, et ces décalages reflètent à leur tour les problèmes causés par des politiques malsaines ou un manque de capacité administrative. Pour faire face à la crise de l'apprentissage, et générer et maintenir des gains d'apprentissage à grande échelle, les pays ont donc besoin de savoir où ils en sont sur toutes ces dimensions.

Le tableau de bord suit les progrès dans l'ensemble de ces trois domaines : **les pratiques (ou la prestation de services), les politiques et la politique**. Ses indicateurs sont complets (ils couvrent de manière holistique les facteurs d'apprentissage les plus importants à grande échelle) mais aussi ciblés (pour attirer l'attention des parties prenantes sur ce qui importe le plus). A travers ces indicateurs, le tableau de bord (1) met en lumière les différences entre ce que les données factuelles indiquent comme interventions efficaces pour promouvoir l'apprentissage et ce qui se passe dans la pratique dans chaque système ; et (2) permet aux gouvernements de faire le suivi des progrès à mesure qu'ils œuvrent pour éliminer ces différences. Il aide ainsi les pays à suivre dans quelle mesure leurs actions sont axées sur l'amélioration de l'apprentissage et de la réussite de tous les enfants, et donc à l'amélioration de l'ICH, au final. Même s'il appartient à chaque pays de définir ses priorités d'investissement et les réformes de politiques les plus adaptées à son contexte propre, le tableau de bord peut offrir une base de données factuelles beaucoup plus solide pour ce travail.





Pourquoi ces indicateurs ? Mettre à profit le RDM 2018

LA STRUCTURE DU TABLEAU DE BORD EST FONDÉE SUR LE CADRE CONCEPTUEL DU RDM 2018 décrit précédemment (Figure 1). Au centre se trouvent les indicateurs de résultats appréhendant l'apprentissage pour tous (c'est-à-dire l'apprentissage combiné à l'accès). Ils sont entourés d'indicateurs représentant les quatre principaux facteurs de prestation de services au niveau de l'école, appelés « pratiques » : des apprenants préparés, un enseignement efficace, des intrants et des infrastructures appropriées, et une gestion scolaire compétente qui rassemble les autres facteurs pour produire l'apprentissage. La série d'indicateurs suivante donnent une représentation indirecte des politiques qui influent sur chacun de ces domaines, et la série finale appréhende le contexte politique et la capacité administrative du système. L'amélioration durable de l'apprentissage à l'échelle du système dépendra probablement de l'amélioration de la performance dans le domaine politique et le domaine des politiques.

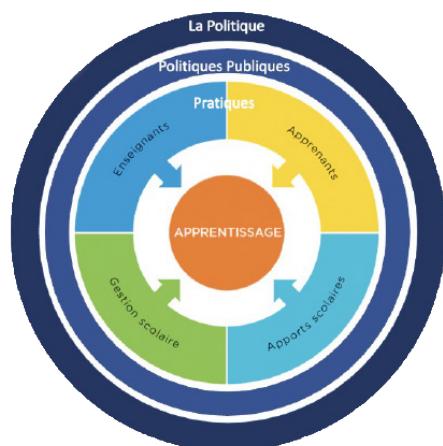
Lors de la sélection et de l'élaboration des indicateurs du tableau de bord, l'équipe a appliqué trois critères principaux :

1. Premièrement, chaque indicateur **devrait prédire de meilleurs** résultats d'apprentissage et d'accès (sur la base de données empiriques solides ou d'une forte présomption conceptuelle permettant de conforter la relation).
2. Deuxièmement, à travers un effort concerté, il devrait être possible **d'améliorer l'indicateur dans un délai relativement court** - un à deux ans, par exemple - pour qu'il puisse servir de jalon d'avancement à un gouvernement engagé à relever le défi d'améliorer l'apprentissage qui est à plus long terme.
3. Et troisièmement, il faudrait pouvoir générer les données relatives à l'indicateur tous les deux ans **à un coût raisonnable**.

La liste comprend 39 indicateurs répartis entre les 4 niveaux représentés à la Figure 1: 5 mesures de résultats, 11 indicateurs de pratiques (ou prestation de services), 18 leviers de politique et 5 indicateurs pour la politique et la capacité administrative. La Figure 2 présente un résumé de tous les indicateurs qui sont inclus. Veuillez vous reporter aux Informations détaillées sur les indicateurs pour plus d'informations sur chaque indicateur, ainsi que les justifications et les définitions de chacun d'entre eux.

L'équipe a défini ces indicateurs sur la base de vastes revues documentaires et de nombreuses discussions avec des experts internes et externes à GBM mondiale. De nombreux indicateurs sont adaptés d'initiatives existantes ou empruntés à celles-ci, telles que les Indicateurs de prestation de services (IPS) et les cadres d'intention politique de l'Approche systémique pour de meilleurs résultats en matière d'éducation (SABER).

FIGURE 1 :
STRUCTURE DU TABLEAU DE BORD

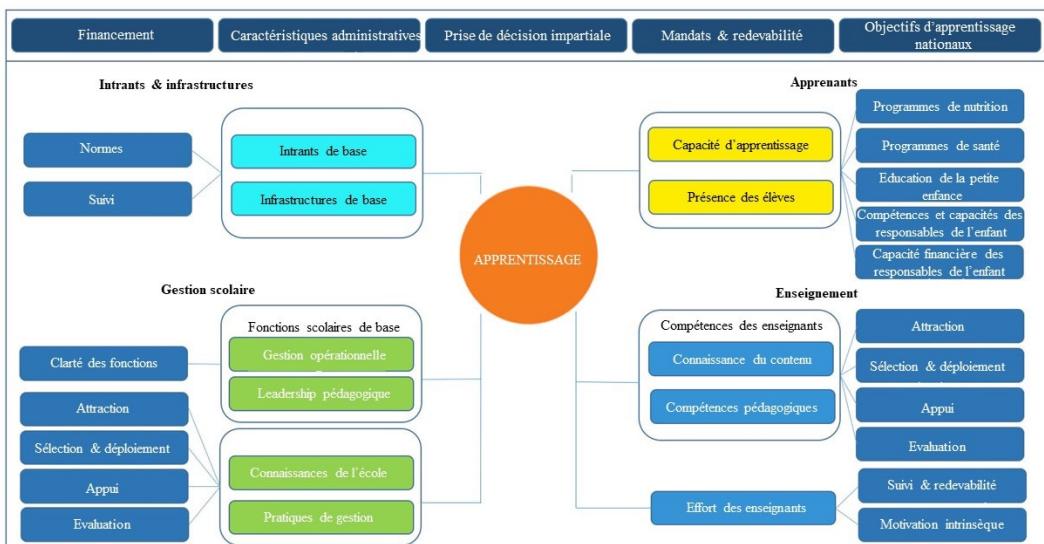




Instruments et sources de données

LE PROJET DE TABLEAU DE BORD COLLECTE DE NOUVELLES DONNÉES DANS CHAQUE PAYS en utilisant trois nouveaux instruments : une Enquête auprès des écoles, une Enquête sur les politiques et une Enquête auprès des agents publics. La collecte de données implique de visiter des écoles, de faire des observations en classe, d'effectuer des revues de textes juridiques, de mener des évaluations d'enseignants et d'élèves et de réaliser des entretiens avec des enseignants, des directeurs d'école et des agents publics. En outre, le projet s'appuie sur des sources de données existantes pour compléter les nouvelles données qu'il collecte. L'un des principaux objectifs du projet TBPME était d'élaborer des instruments et des procédures de collecte de données ciblés et coût-efficaces, de manière à avoir un tableau de bord au coût suffisamment bas pour pouvoir être appliqué (et réappliqué) dans de nombreux pays. L'équipe y est parvenue en rationalisant et en simplifiant des instruments existants, et en réduisant ainsi le temps nécessaire à la collecte des données et à la formation des enquêteurs.

FIGURE 2: LISTE EXHAUSTIVE DES INDICATEURS DU TABLEAU DE BORD



Vous trouverez de plus amples informations sur chacun des trois instruments ci-après :

ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉCOLES

Enquête auprès des écoles : Dans l'enquête auprès des écoles, les données recueillies portent principalement sur les pratiques (la qualité de la prestation de services dans les écoles), mais également sur certains indicateurs des politiques *de facto*. L'enquête est composée de versions simplifiées d'instruments existants, notamment les enquêtes sur les indicateurs de prestation de services (IPS) portant sur les enseignants et les intrants/infrastructures, l'instrument TEACH sur les pratiques pédagogiques, la Base de données mondiale sur le développement de la petite enfance (MELQO) sur la préparation des jeunes enfants à l'école, et l'Enquête sur la gestion dans le monde pour le développement (connu sous le sigle anglais DWMS) sur la qualité de la gestion, ainsi que de nouvelles questions pour combler les lacunes observées dans ces instruments. Même si l'enquête comporte un nombre de modules similaire à la version complète de l'enquête sur les Indicateurs de prestation de services (IPS), le nombre d'éléments et la complexité des questions dans chaque module sont nettement moindres. L'Enquête auprès des écoles comprend huit modules courts : informations sur l'école, présence des enseignants, enquête auprès des enseignants, observation en classe, évaluation des enseignants, évaluation directe de jeunes apprenants, enquête sur la gestion de l'école et évaluation des élèves en 4e Année d'étude. Une équipe de deux enquêteurs prend en moyenne quatre heures environ pour collecter toutes les informations requises dans une école donnée. Pour de plus amples informations, veuillez vous reporter à la Foire aux questions.

ENQUÊTE SUR LES POLITIQUES (PUBLIQUES)

L'Enquête sur les politiques recueille des informations pour renseigner les indicateurs de politiques *de jure*. Cette enquête est remplie par des informateurs clés dans chaque pays, en s'appuyant sur leurs connaissances pour reconnaître les éléments clés du cadre politique (comme dans l'approche SABER de collecte de données sur les politiques que GBM a utilisées au cours des sept dernières années). L'enquête comprend des questions sur les politiques relatives aux enseignants, à la gestion scolaire, aux intrants et aux infrastructures, et aux apprenants. Au total, l'enquête comptait 52 questions au mois de juin 2020. L'informateur clé devrait prendre deux à trois jours pour recueillir et analyser des informations pertinentes pour répondre aux questions de l'enquête.

ENQUÊTE AUPRÈS DES FONCTIONNAIRES

L'Enquête auprès des agents publics recueille des informations sur la capacité et l'orientation de l'administration, ainsi que sur les facteurs politiques affectant les résultats en matière d'éducation. Cette enquête est une version simplifiée et axée sur l'éducation des enquêtes auprès des fonctionnaires que le *Bureaucracy Lab* (une initiative conjointe du Pôle mondial d'expertise en Gouvernance et de l'Unité d'évaluation de l'impact sur le développement de GBM mondiale) a mise en œuvre dans plusieurs pays. L'enquête comprend des questions sur les compétences techniques et de leadership, l'environnement de travail, la mobilisation des parties prenantes, la prise de décision impartiale, les attitudes et les comportements. L'enquête prend 30 à 45 minutes par agent public et sert à interviewer les responsables du Ministère de l'Éducation travaillant aux échelons central, régional et de district dans chaque pays.

La plupart des indicateurs du tableau de bord sont tirés des données collectées à l'aide de ces instruments mais l'équipe s'appuie également sur les données existantes pour un petit nombre d'indicateurs. Ceci est particulièrement important pour les données sur les résultats (scolarisation et apprentissage), pour lesquelles l'équipe soumet des données existantes toutes les fois que cela est possible. De même, parce que des facteurs externes au système éducatif influent également sur les résultats en matière d'éducation, le tableau de bord comprend également quelques indicateurs basés sur des données existantes provenant d'autres secteurs. Par exemple, de nombreux facteurs de la scolarisation des enfants et de leur préparation à apprendre sont extérieurs au système éducatif. Ainsi, les leviers de politique pour ce domaine de pratique comprennent des indicateurs tels que le taux d'enfants bien nourris et la part d'enfants entièrement vaccinés, entre autres ; ces indicateurs s'appuient sur des sources de données hors du tableau de bord. Veuillez vous reporter aux Informations détaillées sur les indica-



Mise en œuvre du TBPME dans un pays

teurs pour de plus amples informations.

LE REMPLISSAGE DU TABLEAU DE BORD NÉCESSITE, outre l'Enquête sur les politiques remplie par des experts, la collecte de données représentatives au niveau national à partir de deux enquêtes sur le terrain, tel que noté plus haut : l'Enquête auprès des écoles et l'Enquête auprès des agents publics. Les échantillons ont les tailles suivantes :

Échantillon d'écoles - La taille de l'échantillon de l'Enquête auprès des écoles est normalement de 200 à 300 écoles, nombre qui permet de soumettre des estimations représentatives au niveau national à un niveau de précision élevé pour tous les indicateurs du TBPME. Au sein de cet échantillon d'écoles, l'équipe interroge 200 à 300 directeurs d'école et 1 000 à 1 500 enseignants, tout en menant également des évaluations de 600 à 900 élèves en 1^{ère} Année d'étude et (suivant la taille de la classe) de 4 000 à 6 000 élèves en 4^e Année d'étude.

Échantillon d'agents publics - La taille de l'échantillon pour l'Enquête auprès des agents publics est de 200. Les agents publics échantillonés travaillent au Ministère de l'Éducation à l'échelon central, régional ou de district. Dans un pays type, l'échantillon est ventilé en 60 agents publics à l'échelon central, 70 à l'échelon régional et 70 à l'échelon de district. A l'exception des directeurs d'école et des responsables des ressources humaines de chaque circonscription, qui sont systématiquement interviewés, tous les agents publics sont choisis de manière aléatoire.

TABLEAU 1 – ÉTAPES DE MISE EN ŒUVRE DU TBPME DANS UN PAYS

ÉQUIPE	MESURES NÉCESSAIRES
Équipe du gouvernement	<ul style="list-style-type: none">• Confirmer la participation du pays• Fournir des informations pour l'échantillonnage• Mettre sur pied un groupe de travail technique pour être l'interlocuteur de GBM mondiale sur le projet• Effectuer les démarches nécessaires pour obtenir les approbations de visites d'écoles• Fournir une lettre d'appui à la BM à utiliser pendant le travail sur le terrain• Assister à une réunion de validation par les parties prenantes une fois les données collectées
Equipe du TBPME	<ul style="list-style-type: none">• Confirmer la participation du pays• Engager les services d'un cabinet d'enquête local (ou appuyer le gouvernement à le faire)• Constituer un échantillon en collaboration avec le gouvernement• Traduire tous les instruments en langue(s) nationale(s)/locale(s) [si pas encore disponibles]• Collaborer avec les parties prenantes locales à la mise en relation du TBPME avec les initiatives existantes• Superviser le travail sur le terrain• Traiter les données et calculer les indicateurs• Faire valider les données auprès des homologues du gouvernement

Si le démarrage effectif du travail sur le terrain est parfois planifié de manière à tirer parti d'autres efforts de collecte de données en cours dans un pays particulier, la mise en œuvre effective, de la formation des enquêteurs à la soumission des informations validées, devrait prendre trois mois.

Les avantages potentiels à participer au TBPME varient d'un pays à l'autre en fonction de la maturité des systèmes de données nationaux existants. Dans certains pays, l'Enquête auprès des écoles peut être la seule source de données utilisée pour cerner les problèmes du système éducatif. Dans ce cas, l'équipe peut surtout chercher à assurer la possibilité de ré application périodique du TBPME. D'autres pays seront éventuellement déjà dotés de solides systèmes de suivi des données ; dans ces pays, le TBPME (1) permet de vérifier la qualité des données déjà collectées, (2) permet de cerner les lacunes au niveau des données collectées qui pourraient être comblées dans le cadre du suivi régulier du pays, et (3) offre une multitude de nouveaux instruments de collecte de données, de supports de formation, de méthodologies de travail sur le terrain et d'autres ressources que ces pays pourraient utiliser dans leurs efforts en cours de collecte de données et de rapports.





Visualisation de l'interface du TBPME

CHAQUE PAYS A SA PROPRE PAGE D'ACCUEIL présentant les résultats (indicateurs d'apprentissage), puis toutes les pratiques au niveau de l'école qui influent sur l'apprentissage. Cette conception a pour objectif de favoriser le progrès sur les principaux facteurs qui peuvent être à la base de la faiblesse de l'apprentissage.

The screenshot shows the Global Education Policy Dashboard interface. At the top, there is a logo for 'GLOBAL EDUCATION POLICY DASHBOARD', language selection ('English'), and navigation links ('DASHBOARD', 'INDICATORS', 'RESOURCES', 'SOBRE'). Below this, a main content area is displayed:

To understand learning and participation outcomes, it is important to understand what is happening inside the schools. Here you can find the outcome indicators capturing learning for all (that is, learning combined with access) at the center, ringed by indicators representing the four-main school-level service-delivery factors: teaching, school management, inputs & infrastructure, and prepared learners. Click through the indicators to learn more about them as well as the indicators of deeper systematic characteristics linked with each of them.

The interface is organized into several sections:

- INPUTS AND INFRASTRUCTURE** (Left column):
 - Basic Infrastructure (Yellow)
 - Basic Inputs (Green)
- TEACHING** (Left column):
 - Content Knowledge (Green)
 - Pedagogical Skills (Yellow)
 - Teachers' Effort (Green)
- OUTCOMES** (Center):

Low learning and lack of access to school can leave children without foundational skills. These two sets of outcomes make up the learning poverty rate.

Learning Poverty Rate (Orange box)
- LEARners** (Right column):
 - Capacity for Learning (Orange)
 - Student Attendance (Green)
- SCHOOL MANAGEMENT** (Right column):
 - Operational Management (Green)
 - Instructional Leadership (Green)
 - School Knowledge (Green)
 - Management Practices (Green)

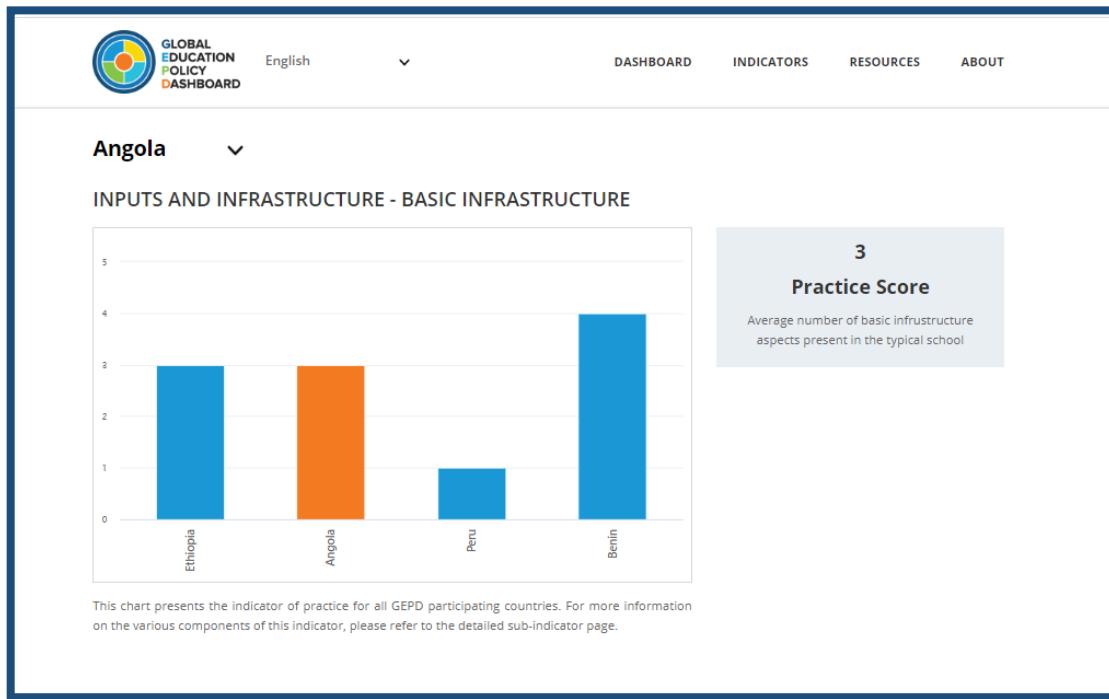
At the bottom, there are three status indicators: a green circle with a checkmark labeled 'On Target', a yellow circle with a exclamation mark labeled 'Caution', and a red circle with an X labeled 'Needs Improvement'.

À partir de là, l'utilisateur aura la possibilité d'approfondir des questions ou des domaines spécifiques pertinents pour le pays. Par exemple, si l'utilisateur clique sur BASIC INFRASTRUCTURE (Infrastructures de base), il sera renvoyé à la page suivante qui présente plus d'informations sur le sujet

L'interface du TBPME est conçue pour permettre aux pays de suivre leurs progrès au fil du temps,

Sub-Indicator	Area		
	Overall	Rural	Urban
(De Facto) Percent of schools with functioning toilets	70	67	73
(De Facto) Percent of schools with drinking water	71	73	60

Et de les comparer à ceux d'autres pays²



² Les données présentées sont fictives et utilisées uniquement à des fins d'illustration.

Informations détaillées sur les indicateurs





Pauvreté des apprentissages

RÉSULTAT

Cet indicateur de résultat évalue dans quelle mesure les élèves apprennent, en rapportant de manière combinée la scolarisation et l'apprentissage à la fin du primaire, en s'appuyant sur les indicateurs de compétence en lecture et de scolarisation générés dans le processus de rapport sur l'ODD 4.

INDICATEUR

Proportion d'enfants incapables de lire et comprendre un texte court adapté à leur âge vers l'âge de 10 ans. Dans la mesure du possible, cet indicateur sera ventilé par sexe.

CONTEXTE

Les avantages tirés de l'éducation sont associés au nombre d'années qu'un élève passe assis en classe et aux compétences qu'il acquiert (Prichett 2013 ; Banque mondiale 2018). Par exemple, la recherche indique que ce sont les compétences cumulées acquises, et non la scolarité, qui servent de prédicteur de la croissance économique (Hanushek & Woessmann 2012). Dans de nombreuses études, de simples mesures des compétences de base peuvent expliquer les salaires obtenus même après ajustement en fonction des années de scolarité des travailleurs (Hanushek et al. 2015 ; Valerio et al. 2016). Pour cette raison, il est important de présenter des indicateurs qui portent sur l'acquisition de compétences fondamentales qui sont essentielles aux autres apprentissages et à la formation générale des travailleurs productifs ; l'une de ces compétences est la littératie de base (Banque mondiale 2019). Pour répondre à ce besoin, GBM mondiale a récemment lancé l'indicateur sur la Pauvreté des apprentissages, qui combine les lacunes en matière d'accès à l'école et d'apprentissage en une seule mesure simple. Il mesure un concept simple : la proportion d'enfants dans le monde incapables de lire et comprendre un texte court adapté à leur âge vers l'âge de 10 ans.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

SOURCES DE DONNÉES EXISTANTES

Sources de données

Base de données mondiale d'évaluation de l'apprentissage (<https://github.com/worldbank/GLAD>)

Approche de mesure

La Pauvreté des apprentissages est la moyenne pondérée de la proportion de population ayant un niveau de compétence inférieur au niveau minimal, ajustée pour prendre en compte la population non scolarisée.

$$PA = [(IMC) \times (1-ENS)] + [1 \times (ENS)]$$

où :

PA = Pauvreté des apprentissages

IMC = Proportion des enfants en fin de primaire dont le niveau de compétence en lecture est inférieur au niveau minimal défini par l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage (GAML) dans le cadre du suivi de l'ODD 4.1.1

ENS = Enfants non scolarisés, exprimé en proportion des enfants en âge de fréquenter l'école primaire, tous les ENS étant considérés comme ayant un niveau de compétence inférieur au niveau minimal

Pour de plus amples informations, reportez-vous à la section sur la méthodologie de Mettre fin à la pauvreté des apprentissages : quels sont les enjeux ?



Compétence en 2e/3e Année d'étude

RÉSULTAT

Cet indicateur de résultat évalue dans quelle mesure les élèves apprennent, en présentant des données provenant d'évaluations bien conçues sur la capacité des élèves en mathématiques et en langues

INDICATEUR

Proportion d'élèves en 2e/3e Année d'étude réalisant au moins le niveau de compétence minimal en : (i) lecture ; et (ii) mathématiques. Dans les cas où les données le permettent, cet indicateur sera ventilé par sexe afin que les utilisateurs puissent examiner en profondeur cette variable.

CONTEXTE

Malgré les progrès considérables que les pays ont réalisé dans l'amélioration de l'accès des enfants et des jeunes à l'éducation, ils sont nombreux actuellement à faire face à une crise de l'apprentissage : trop souvent, la scolarisation ne conduit pas à un apprentissage substantiel. Tel que le RDM 2018 l'a souligné, pour réaliser les engagements en rapport à l'éducation, les pays doivent placer l'apprentissage au cœur de leurs politiques éducatives. La première étape consiste à mesurer l'apprentissage et mettre en évidence les problèmes. Cet indicateur fournit donc aux pays un aperçu de la quantité d'apprentissage transmise en salle de classe, en présentant les résultats d'évaluations bien conçues des élèves ou en mettant en évidence l'absence de telles évaluations, le cas échéant. Cet indicateur proviendra directement des rapports de l'Institut de statistique de l'UNESCO, l'entité de tutelle de l'ODD 4.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

SOURCES DE DONNÉES EXISTANTES

Sources de données

Institut de statistique de l'UNESCO

Approche de mesure

Pour mesurer l'apprentissage, l'équipe du tableau de bord propose d'utiliser l'Indicateur 4.1.1 des ODD : « Pourcentage d'enfants et de jeunes : (a) en 2e ou 3e année d'étude ... qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimales en : (i) lecture ; et (ii) mathématiques, par sexe. » L'équipe travaillera en coordination étroite avec l'ISU de l'UNESCO pour l'intégration des données validées à utiliser dans les rapports dans le cadre du processus de suivi des ODD. Ainsi, il tirera avantage de l'initiative actuelle de l'ISU visant à définir les niveaux de compétences minimaux pour les domaines, ainsi que la mise en relation/cohérence pour mettre au même niveau les différentes évaluations (internationales, régionales, nationales). Conformément à la définition de l'ISU du pourcentage d'élèves réalisant le niveau de compétence minimal prédéfini, le pourcentage sera calculé comme suit :

$$NCMt,n,s = MPt,n,s/Pt,n$$

où :

$NCMt,n,s$ = le nombre d'enfants au niveau d'étude n, de l'année t, ayant réalisé au moins le niveau de compétence minimal dans la matière s.

Pt,n = le nombre d'enfants et de jeunes au niveau d'étude n, à l'année t, ayant un certain niveau de compétence dans la matière s.

Dans les pays où les données sur l'apprentissage ne sont pas disponibles, le tableau de bord mettra en évidence cette lacune.



Compétence à la fin du primaire

RÉSULTAT

Cet indicateur de résultat évalue dans quelle mesure les élèves apprennent, en présentant les données provenant d'évaluations bien conçues des élèves en mathématiques et en langues.

INDICATEUR

Proportion d'enfants en fin de primaire réalisant au moins le niveau de compétence minimal en : (i) lecture ; et (ii) mathématiques. Dans les cas où les données le permettent, cet indicateur sera ventilé par sexe afin que les utilisateurs puissent examiner en profondeur cette variable.

CONTEXTE

Malgré les progrès considérables que les pays ont réalisé dans l'amélioration de l'accès des enfants et des jeunes à l'éducation, ils sont nombreux actuellement à faire face à une crise de l'apprentissage : trop souvent, la scolarisation ne conduit pas à un apprentissage substantiel. Tel que le RDM 2018 l'a souligné, pour réaliser les engagements en rapport à l'éducation, les pays doivent placer l'apprentissage au cœur de leurs politiques éducatives. La première étape consiste à mesurer l'apprentissage et mettre en évidence les problèmes. Cet indicateur fournit donc aux pays un aperçu de la quantité d'apprentissage transmise en salle de classe, en présentant les résultats d'évaluations bien conçues des élèves ou en mettant en évidence l'absence de telles évaluations, le cas échéant. Cet indicateur proviendra directement des rapports de l'Institut de statistique de l'UNESCO, l'entité de tutelle de l'ODD 4.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

SOURCES DE DONNÉES EXISTANTES

Sources de données

Institut de statistique de l'UNESCO

Approche de mesure

Pour mesurer l'apprentissage, l'équipe du tableau de bord propose d'utiliser l'Indicateur 4.1.2 des ODD : « Proportion d'enfants en fin de primaire qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimales en : (i) lecture ; et (ii) mathématiques, par sexe. » L'équipe travaillera en étroite coordination avec l'ISU de l'UNESCO pour l'intégration des données validées utilisées dans les rapports dans le cadre du processus de suivi des ODD. Ainsi, il tirera avantage de l'initiative actuelle de l'ISU visant à définir les niveaux de compétences minimaux pour les domaines, ainsi que la mise en relation/cohérence nécessaire pour mettre au même niveau les différentes évaluations.

Comme indiqué dans les métadonnées de l'ISU pour cet indicateur, l'indicateur est calculé en tant que pourcentage d'enfants et/ou de jeunes au niveau d'étude concerné, réalisant ou dépassant un niveau de compétence prédéfini dans une matière donnée :

Performance supérieure au niveau minimal, PLt,n,s, supérieure au minimum = p

où p est le pourcentage d'élèves participant à une évaluation des apprentissages au niveau d'étude n, dans la matière s, à l'année (t-i) où $0 \leq i \leq 5$, ayant réalisé un niveau de compétence supérieur à une norme minimale prédéfinie, Nmin. La norme minimale est définie par la communauté mondiale de l'éducation en tenant compte des différences régionales.

Dans les pays où les données sur l'apprentissage ne sont pas disponibles, le tableau de bord mettra en évidence cette lacune.



Compétence à l'évaluation TBPME

RÉSULTAT

Cet indicateur de résultat évalue dans quelle mesure les élèves apprennent en présentant les données recueillies dans le cadre de l'évaluation des élèves de la 4e Année d'étude, qui fait partie de l'Enquête auprès des écoles du TBPME. Les données sur l'apprentissage rapportées à travers cet indicateur présentent un point fort : contrairement aux données sur l'apprentissage générées pour le suivi des ODD, elles peuvent être directement associées à tous les autres indicateurs du TBPME au niveau de l'école.

.....

INDICATEUR

Proportion d'élèves en 4e Année d'étude réalisant au moins le niveau de compétence minimal en : (i) lecture ; et (ii) mathématiques, basée sur l'évaluation des élèves du TBPME. Cet indicateur sera ventilé par sexe de l'élève ainsi par milieu d'implantation de l'école (rural/urbain).

CONTEXTE

Malgré les progrès considérables que les pays ont réalisé dans l'amélioration de l'accès des enfants et des jeunes à l'éducation, ils sont nombreux actuellement à faire face à une crise de l'apprentissage : trop souvent, la scolarisation ne conduit pas à un apprentissage substantiel. Tel que le RDM 2018 l'a souligné, pour réaliser les engagements en rapport à l'éducation, les pays doivent placer l'apprentissage au cœur de leurs politiques éducatives. La première étape consiste à mesurer l'apprentissage et mettre en évidence les problèmes. Cet indicateur vise à fournir aux pays un aperçu de la quantité d'apprentissage transmise en salle de classe en présentant les résultats d'une évaluation de l'apprentissage directement collectés dans le cadre de l'Enquête auprès des écoles du TBPME. Pour certains pays, ces données sur l'apprentissage seront les seules données comparables à l'international. Dans ces cas, le TBPME mettra en évidence l'absence des autres données sur l'apprentissage.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS
DES ÉCOLES

Sources de données

Basé sur
l'évaluation des
élèves à l'aide
des Indicateurs
de prestation de
services (IPS)
(légèrement
adaptés)

Approche de mesure

Pour mesurer l'apprentissage, l'équipe du tableau de bord utilise les données d'apprentissage collectées à travers l'Enquête auprès des écoles. L'Enquête auprès des écoles comprend une évaluation de 30 minutes des compétences en mathématiques et en langues des élèves de la 4e Année d'étude. L'évaluation est administrée à une classe de 4e Année d'étude sélectionnée de manière aléatoire dans chaque école visitée dans le cadre de l'effort de collecte de données.

L'évaluation est réalisée en groupe (plutôt qu'individuellement), le temps consacré aux langues et aux mathématiques est égal.

Dans les pays où d'autres données sur l'apprentissage ne sont pas disponibles, le tableau de bord mettra en évidence cette lacune. Dans ces cas, seules les données collectées à travers l'évaluation de l'Enquête auprès des écoles feront l'objet de rapport.



Participation

RÉSULTAT

Cet indicateur résumera la participation scolaire en présentant le taux net de scolarisation chez les enfants en âge de fréquenter le primaire.

.....

INDICATEUR

Taux net de scolarisation au primaire ajusté, défini comme étant le « nombre d'élèves de la tranche d'âge du primaire, inscrits soit dans l'enseignement primaire soit dans le secondaire, exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge ». Cet indicateur sera ventilé par sexe.

CONTEXTE

Tous les enfants doivent être scolarisés si l'on veut parvenir à l'apprentissage pour tous. La scolarisation a considérablement augmenté ces 50 dernières années et les groupes auparavant marginalisés, en particulier les filles, ont plus de chances d'entamer des études primaires et de rester scolarisées. Toutefois, l'accès reste un problème dans certains milieux et pour certains groupes vulnérables, même au niveau primaire. Les pays en conflit restent une exception flagrante au fait que le monde soit parvenu à assurer la quasi-universalité de l'enseignement primaire, leurs taux de scolarisation étant aussi bas que 35 pour cent (au Soudan du Sud en 2015). Des études récentes ont également montré que de nombreux systèmes scolaires ne sont pas accessibles aux enfants en situation de handicap. Une étude récente sur 19 pays en développement a révélé que moins de 50 pour cent des enfants en situation de handicap fréquentaient l'école (Male & Wodon 2017). Des menaces internes, telles que la violence basée sur le genre, continuent d'empêcher de nombreuses filles de fréquenter l'école. En conséquence, il est nécessaire de continuer à faire le suivi de la participation scolaire.

Le TBPME présente un taux net de scolarisation ajusté, à l'inverse des autres indicateurs similaires, étant donné qu'il fournit une mesure précise de la participation au système éducatif de la population officielle d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire. Il reflète le niveau effectif de réalisation de l'objectif de l'Education primaire universelle (EPU). Comme l'ISU l'indique, alors que le taux net de scolarisation montre la couverture, au niveau de l'enseignement primaire uniquement, des élèves de la tranche d'âge officielle de fréquentation de l'école primaire, l'indicateur présenté compte comme scolarisés ceux de la tranche d'âge officielle de fréquentation de l'école primaire qui ont atteint l'enseignement secondaire (probablement parce qu'ils sont entrés tôt dans l'enseignement primaire ou ont sauté des classes).

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

SOURCES DE DONNÉES EXISTANTES

Sources de données

Institut de statistique de l'UNESCO

Approche de mesure

La participation scolaire sera mesurée par les taux de scolarisation des enfants dans la tranche d'âge primaire, en utilisant les données sur la Scolarisation nette ajustée dans le primaire communiquées par l'ISU, qui sont tirées des enquêtes auprès des ménages.

La méthode de calcul utilisée par l'ISU consiste à : (1) diviser le nombre total d'élèves dans la tranche d'âge officielle du primaire qui sont scolarisés dans l'enseignement primaire ou secondaire par l'effectif de la population de la même tranche d'âge ; et (2) multiplier le résultat par 100.





Présence de l'enseignant

ENSEIGNANTS

Cet indicateur mesurera l'assiduité des enseignants en tant que mesure indirecte de l'effort des enseignants.

.....

INDICATEUR

Pourcentage d'enseignants présents à l'école lors d'une visite inopinée. Cet indicateur sera ventilé par sexe et situation géographique (milieu urbain/rural) de l'enseignant.

CONTEXTE

La qualité de l'enseignement dépend des compétences d'un enseignant et de sa présence. Pour mesurer l'assiduité des enseignants, le TBPME collecte et présente des données provenant de l'observation de la présence des enseignants. La présence en classe est nécessaire (mais insuffisante) pour l'enseignement et l'apprentissage, ainsi l'assiduité est une mesure (certes approximative) de l'effort qu'un enseignant déploie pour enseigner. Les absences fréquentes des enseignants nuisent gravement à la capacité d'apprentissage des élèves et entraînent des pertes importantes d'heures de cours pendant l'année scolaire (Chaudhury et al. 2006 ; Bruns & Luque 2015 ; Lavy 2015). Une étude récente menée dans sept pays d'Afrique subsaharienne a montré que 44 pour cent des enseignants étaient absents de la classe, soit parce qu'ils étaient absents de l'école, soit parce qu'ils étaient à l'école mais pas en classe (Bold et al. 2017). Et l'absence est un problème important : des recherches expérimentales en Inde ont montré qu'une réduction de 21 pour cent de l'absence des enseignants augmentait l'apprentissage des élèves de 0,17 écart-type (Duflo et al. 2012). Notez que cet indicateur est destiné à montrer dans quelle mesure le système parvient à motiver les enseignants à être présents en classe – et non à centrer l'attention sur les enseignants eux-mêmes, mais plutôt sur les forces ou les lacunes du système qui les gère.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS
DES ÉCOLES

Sources des instruments

Basé sur l'instrument
des Indicateurs de
prestation de
services (IPS)

Approche de mesure

La méthodologie de collecte des informations nécessaires est la suivante : le directeur sera informé qu'une visite aura lieu dans les deux prochaines semaines. Le jour de la visite, l'équipe de terrain dressera la liste des enseignants qui devraient normalement enseigner au moment de la visite et vérifiera la présence dans l'école d'un échantillon aléatoire d'enseignants tiré de cette liste. L'échantillon peut comporter jusqu'à 10 enseignants, selon la taille de l'école visitée. Cette méthodologie est une adaptation de celle de Chaudhury et al. (2006) qui permet de réduire le nombre de visites à une seule par école. La présence des enseignants en classe sera également mesurée, mais la présence dans l'école sera l'indicateur présenté dans le tableau de bord.



Connaissances de l'enseignant

ENSEIGNANTS

Cet indicateur mesure le degré de maîtrise par les enseignants de ce qu'ils enseignent actuellement ou devraient enseigner.

INDICATEUR

Pourcentage d'enseignants de la 4e Année d'étude qui maîtrisent les connaissances couvertes par un programme d'enseignement en 4e Année d'étude. Cette mesure repose sur une norme mondiale de compétence minimale pour les enseignants de 4e Année d'étude, qui a été élaborée en consultation avec des experts extérieurs. Cet indicateur sera ventilé par sexe et situation géographique (milieu urbain/rural).

CONTEXTE

La qualité de l'enseignement dépend fortement des connaissances des enseignants. Pour être en mesure de communiquer et d'expliquer le programme d'enseignement, un enseignant doit suffisamment maîtriser les matières. Lorsque les élèves des pays à revenu faible ou intermédiaire fréquentent des classes dirigées par des enseignants ayant des connaissances approfondies, ils apprennent considérablement plus (Metzler & Woessmann 2012 ; Bietenbeck et al. 2017 ; Bold et al. 2018). Toutefois, la recherche montre que dans de nombreux pays, les enseignants ne maîtrisent pas les matières qu'ils enseignent (Bruns & Luque 2015 ; Tandon & Fukao 2015 ; Banque mondiale 2016 ; Bold et al. 2017) et que leurs élèves apprennent peu de l'école.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS
DES ÉCOLES

Sources des instruments

Basé sur l'instrument des Indicateurs de prestation de services (IPS)

Approche de mesure

Cet indicateur est basé sur les versions révisées des évaluations des connaissances des enseignants, qui ont été élaborées pour les enquêtes sur les Indicateurs de prestation de services (IPS), les révisions prenant en compte les résultats des analyses psychométriques approfondies menées par l'équipe du tableau de bord. Ces évaluations sont constituées d'examens de 30 minutes passés par des enseignants sélectionnés de manière aléatoire, et portent sur les mathématiques ou les langues en fonction de la matière qu'ils enseignent. Pour mesurer leur connaissance des matières, les enseignants sont invités à corriger (ou « noter ») des tests fictifs d'élèves en langues et en mathématiques. Cette méthode d'évaluation, largement utilisée dans les enquêtes récentes, présente deux avantages. Premièrement, il évalue les enseignants d'une manière qui s'inscrit dans le cadre de leurs activités habituelles, à savoir la correction des travaux des élèves. Deuxièmement, en évitant de tester les enseignants de la même manière que les élèves sont testés, leur professionnalisme n'est pas directement remis en cause.

Exemple:

Un test effectué par un élève du primaire est présenté ci-après. Veuillez marquer d'un O les réponses correctes et d'un X les réponses fausses. Pour les réponses que vous marquez d'un X, écrivez la bonne réponse dans l'espace prévu à cet effet

Complétez les phrases avec les mots corrects entre parenthèses.

a) Où (Est-ce que, Où, Combien de temps) faut-il pour marcher jusqu'à cette école ?	(a) X	(a) Combien de temps
b) Quand (Où, Quand, Que) fait ta sœur ?	(b) X	(b) Que



Compétences pédagogiques des enseignants

ENSEIGNANTS

Cet indicateur mesure le degré de maîtrise par les enseignants des compétences pédagogiques nécessaires pour enseigner correctement les matières.

INDICATEUR

Pourcentage d'enseignants de la 4e Année d'étude qui atteignent un certain niveau de maîtrise des compétences pédagogiques. Cet indicateur sera ventilé par sexe et situation géographique (milieu urbain/rural).

CONTEXTE

Savoir bien enseigner ne consiste pas uniquement à maîtriser la connaissance des matières. Il est également nécessaire que les enseignants sachent comment utiliser leur connaissance des matières pour enseigner efficacement en classe. Les enseignants doivent également savoir comment évaluer les capacités des élèves et réagir de manière appropriée, par exemple en posant des questions qui nécessitent différents types de réponses et en donnant un feedback sur ces réponses ; ce savoir est communément appelé « connaissance du contexte d'apprentissage » (Johnson 2006 ; Danielsson 2007, Pianta et al. 2007, Coe, Aloisi, Higgins et Major 2014 ; Ko & Sammons 2013, Vieluf et al. 2012). Alors que les facteurs tels que le programme d'enseignement et les qualifications des enseignants expliquent dans une petite proportion les différences dans l'apprentissage des élèves (Burchinal, Howes et Kontos 2002), il a été démontré que la qualité des interactions enseignant-élève explique une part beaucoup plus importante de l'apprentissage des élèves (Dobbie & Fryer 2013 ; Hamre 2014 ; Muijs et al. 2014).

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

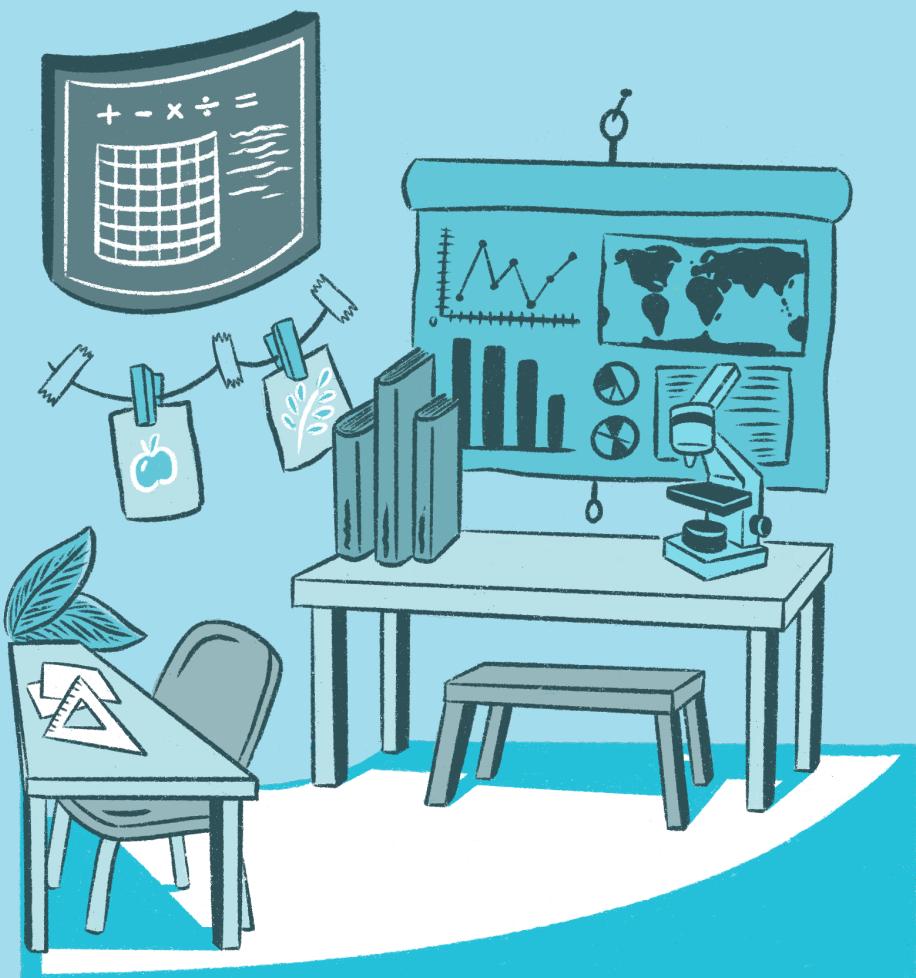
ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉCOLES

Sources des instruments TEACH

Approche de mesure

Pour mesurer les compétences pédagogiques des enseignants, le TBPME utilise TEACH, un outil d'observation en classe élaboré par GBM mondiale. Il s'agit d'un nouvel instrument conçu pour mesurer la qualité de l'enseignement dans les pays à revenu faible ou intermédiaire (Molina et al. 2018). L'outil prend en compte : (i) le temps que les enseignants consacrent à l'enseignement et la mesure dans laquelle les élèves s'appliquent à la tâche ; et (ii) la qualité des pratiques pédagogiques qui aident à développer les compétences socioémotionnelles et cognitives des élèves. Plus précisément, il mesure : 1) le temps consacré à la tâche ; 2) la culture de la classe (cadre d'apprentissage favorable, attentes comportementales positives) ; 3) l'instruction (animation de leçon, vérification de la compréhension, commentaires, pensée critique) ; et 4) les compétences socioémotionnelles (autonomie, persévérance et compétences sociales et collaboratives). Une classe de 4e année sélectionnée de manière aléatoire est enregistrée lors de la visite de l'école, et la vidéo est ensuite notée à l'aide de l'outil TEACH. Un exemple de l'attribution de note à chaque comportement, qui ensemble composent le score de chaque enseignant, est présenté ci-après.

SCORE						
1	FAIBLE	2	MOYEN	3	4	ELEVE
<i>L'enseignant fournit des commentaires ou des amores spécifiques qui permettent de clarifier ce que les élèves ont mal compris.</i>	Soit l'enseignant ne fournit aucun commentaire sur ce que les élèves ont mal compris, soit les commentaires fournis sont simples/évaluatifs.	L'enseignant fournit aux élèves des commentaires/amores généraux ou superficiels sur ce qu'ils ont mal compris.	L'enseignant fournit aux élèves des commentaires spécifiques contenant des informations substantielles qui aident à clarifier ce qu'ils ont mal compris.			





Intrants de base

APPORTS SCOLAIRES

Cet indicateur mesure le degré de disponibilité des intrants de base dans l'école moyenne. Ces intrants, selon la documentation et les attentes générales, sont : (i) un tableau noir et de la craie utilisables ; (ii) des stylos, des crayons et des cahiers d'exercice dans les classes de 4e Année d'étude ; (iii) des manuels scolaires ; (iv) du mobilier de classe de base ; et (v) un accès aux TIC.

INDICATEUR

Nombre moyen d'intrants de base (0-5) disponibles dans les écoles. Cet indicateur est ventilé par situation géographique (milieu urbain/rural).

CONTEXTE

Les intrants de base pour l'apprentissage constituent un élément important de la qualité de l'école. Même si la disponibilité de certains matériels et équipements ne mène pas nécessairement à l'amélioration de l'apprentissage, ils servent d'aides à l'enseignement et contribuent à la mise en place d'un cadre favorable à l'apprentissage. La disponibilité de tableaux noirs et de craie utilisables peut favoriser l'apprentissage étant donné que les élèves apprennent mieux si les informations sont présentées à travers plusieurs modalités, en particulier par des moyens visuels (Mayer 2003). Les stylos, les crayons, les manuels et les cahiers d'exercice offrent aux élèves la possibilité d'interagir avec le matériel d'une manière qui améliore l'apprentissage. Sur ce point, la littérature décrit l'existence de relation entre les opportunités de mise en pratique (qui nécessitent la disponibilité de ces intrants) et les résultats d'apprentissage. De même, même s'il y a peu de recherche montrant une relation entre la disponibilité de mobilier de classe et l'apprentissage, il est raisonnable de supposer que le manque de mobilier de base pourrait entraver l'apprentissage - et qu'en tout état de cause, dans l'esprit des parties prenantes, tout système éducatif devrait fournir du mobilier de base aux élèves et aux enseignants. Au cours des dernières décennies, avec la formidable croissance des TIC, de nombreuses études ont analysé les effets de l'intégration des TIC sur l'enseignement et l'apprentissage. Lorsqu'elles sont utilisées par des enseignants bien préparés, les technologies peuvent créer des opportunités d'apprentissage étant donné qu'elles permettent aux apprenants d'accéder, d'étendre, de transformer et de partager des idées et des informations dans des styles et des formats de communication multimodaux. Elles permettent à l'apprenant de partager les ressources et les espaces d'apprentissage, promeuvent les principes d'apprentissage collaboratifs et centrés sur l'apprenant et stimulent la pensée critique, la pensée créative et les compétences en résolution de problèmes (Majumdar 2013).

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉCOLES

Sources des instruments

Instruments des Indicateurs de prestation de services (IPS)
UNESCO - Guide de mesure pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation

Approche de mesure

Questions adressées à l'enseignant et/ou au directeur ET observation directe. Pour chacun des éléments inclus dans cet indicateur, les questions vont au-delà de la disponibilité de base afin de mieux cerner l'expérience utilisateur réelle. Plutôt que de simplement mesurer la disponibilité d'un intrant, elles vérifient si l'intrant est présent au moment de la visite, fonctionnel, de qualité et utilisé. Par exemple :

Combien d'ordinateurs de bureau, d'ordinateurs portables et/ou de tablettes sont disponibles dans l'école ? [L'enquêteur observe]

Combien d'élèves y ont eu accès au cours des deux dernières semaines ? [question au directeur]

Est-ce que les ordinateurs de bureau, ordinateurs portables et/ou tablettes fonctionnent ? [l'enquêteur allume l'appareil électronique pour tester]

Est-ce qu'ils sont connectés à Internet ? [l'enquêteur se connecte à Internet pour tester]

Reportez-vous à la FAQ pour plus de questions sur les TIC.



Infrastructures de base

APPORTS SCOLAIRES

Cet indicateur mesure la disponibilité des infrastructures de base dans l'école moyenne. Sur la base de la documentation et des attentes générales, les aspects en rapport aux infrastructures incluent : (i) l'approvisionnement en eau potable ; (ii) la disponibilité de toilettes fonctionnelles ; (iii) l'alimentation électrique ; (iv) la connectivité Internet ; et (v) l'accessibilité pour les personnes en situation de handicap.

INDICATEUR

Nombre moyen d'infrastructures de base (0-5) disponibles dans les écoles. Cet indicateur sera ventilé par situation géographique (milieu urbain/rural).

CONTEXTE

Les infrastructures de base constituent un élément important de la qualité de l'école. Même si la disponibilité d'infrastructures ne mène pas à l'amélioration de l'apprentissage, un manque d'infrastructures essentielles peut réduire l'apprentissage. L'approvisionnement en eau potable dans les écoles a été associé à une baisse de l'absentéisme scolaire et à l'amélioration de l'apprentissage dans le monde en développement, à cause d'une réduction significative de la charge de morbidité en rapport aux maladies diarrhéiques (O'Reilly et al. 2008 ; Barde et al. 2013). Des toilettes fonctionnelles rendent l'école plus attrayante et réduisent probablement les absences pour cause de maladie. L'alimentation électrique et la visibilité en classe peuvent également améliorer la capacité de l'enseignant à enseigner et celle des élèves à apprendre. Et comme pour les intrants scolaires, de nombreuses parties prenantes considèrent que ces types d'infrastructures représentent des éléments de base d'un cadre d'apprentissage de qualité, justifiant ainsi l'importance de les suivre dans un tableau de bord. Les Objectifs de développement durable (ODD) appellent à l'inclusivité et à l'équité de l'éducation de qualité afin d'assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les enfants en situation de handicap, à tous les niveaux de l'enseignement. Toutefois, un récent rapport de GBM mondiale et du Partenariat mondial pour l'éducation (PME) a montré que dans 19 pays en développement, le taux d'achèvement de l'école primaire chez les enfants en situation de handicap n'est que de 48 pour cent (Male & Wodon 2017). A cause de l'omniprésence de ce problème, il est urgent et nécessaire que les gouvernements investissent dans l'adaptation de leurs infrastructures et de leurs matériels aux élèves en situation de handicap. Pour cette raison, le tableau de bord mesure le niveau d'accessibilité de l'école et de la salle de classe aux enfants en situation de handicap physique afin d'attirer l'attention sur cette question importante.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS
DES ÉCOLES

Sources des instruments

Instruments des Indicateurs de prestation de services (IPS)
UNICEF, Accès à l'école et à un environnement d'apprentissage I - Physique, information et communication
Programme commun de surveillance (JMP) de l'OMS/UNICEF pour l'approvisionnement en eau, l'assainissement et l'hygiène (WASH)

Approche de mesure

Questions à poser à l'enseignant et/ou au directeur ET observation directe. Pour chacun des éléments inclus dans cet indicateur, les questions vont au-delà de la disponibilité de base afin de mieux cerner l'expérience utilisateur réelle. Par exemple, les questions sur les toilettes ne se limitent pas à vérifier l'existence de toilettes. Elles visent à cerner l'expérience réelle des élèves dans l'utilisation de ces infrastructures en indiquant s'il y a des toilettes séparées pour les garçons et les filles, si elles fonctionnent, si elles sont propres, etc. Parmi les questions réelles, il y a :

Est-ce que la route menant à l'école est accessible à un élève en fauteuil roulant ? [l'enquêteur observe]

Quelle est la principale source d'eau potable fournie par l'école ? [l'enquêteur observe]





Préparation des élèves APPRENANTS

Cet indicateur mesure le degré de préparation des élèves à l'apprentissage, en évaluant les compétences cognitives et socioémotionnelles qu'ils possèdent à leur première rentrée à l'école primaire.

INDICATEUR

Proportion d'élèves de la 1ère Année d'étude ayant les compétences de base pour être performant à l'école primaire. Cet indicateur est ventilé par sexe et zone géographique (milieu urbain/rural), ainsi que par type de compétence (numératie, littératie, fonction exécutive et socioémotionnelle).

CONTEXTE

L'un des principaux facteurs de faible apprentissage au primaire tient au fait que de nombreux enfants font leur première rentrée à l'école sans avoir les compétences (ou capacités/aptitudes) de base pour apprendre. Des facteurs tels que la malnutrition, la maladie et le manque de stimulation dans la petite enfance associés à la pauvreté minent l'apprentissage dans la petite enfance (Lupien et al. 2000 ; McCoy et al. 2016 ; Walker et al. 2007). Les privations dans les premières années affectent durablement les enfants étant donné qu'elles entravent le développement du cerveau des nourrissons (Coe et al. 2007 ; Garner et al. 2012 ; Nelson 2016). Même dans une bonne école, les enfants défavorisés apprennent moins. De plus, il devient plus difficile de sortir des trajectoires de faible apprentissage à mesure que ces enfants grandissent étant donné que le cerveau perd en malléabilité (Banque mondiale 2018). Ainsi, il est probable que les systèmes éducatifs de mauvaise qualité amplifient ces différences de départ ; en revanche, les programmes de haute qualité pour la petite enfance constituent un puissant outil pouvant aider les enfants les plus défavorisés à rattraper leurs pairs.

De nombreuses mesures des résultats décrivent le degré de préparation des élèves à apprendre au moment où ils s'inscrivent pour la première fois à l'école. Les domaines cognitifs et socioémotionnels représentent deux domaines essentiels. La cognition désigne les processus par lesquels les connaissances sont acquises et traitées, et comprend des capacités telles que la mémoire, la résolution des problèmes et les compétences d'analyse (Damon, Kuhn et Siegler 1998). Les compétences socioémotionnelles désignent la capacité des enfants à réguler leurs interactions sociales et leurs réactions émotionnelles. Les deux ensembles de compétences varient considérablement au sein des pays en fonction des niveaux de revenu des ménages, les écarts dans le développement étant importants entre les enfants riches et les enfants pauvres aussi bien dans les pays à revenu élevé que dans les pays à revenu faible et intermédiaire. De même, il est plus probable que les enfants pauvres voient le développement de l'autorégulation et de leurs autres compétences socioémotionnelles importantes perturbé par l'imprévisibilité de leur milieu et des niveaux de stress durables.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS
DES ÉCOLES

Approche de mesure

Une brève évaluation directe est administrée à trois enfants de la 1ère Année d'étude choisis de manière aléatoire dans chaque école. Sur la base de consultations avec des experts et d'une analyse psychométrique des éléments de la GECDD/MELQO, l'équipe du TBPME a élaboré une évaluation qui comprend au total 16 exercices. L'évaluation comprend sept exercices pour la littératie, cinq pour la numératie, deux pour la fonction exécutive et deux pour la capacité socioémotionnelle. Par exemple, pour la littératie, les enfants sont invités à:

- Nommer autant qu'ils peuvent en citer d'aliments qu'ils peuvent manger
- Lister le nom de tous les animaux qu'ils connaissent

Sources des instruments

Base de données mondiale sur le développement de la petite enfance (GECDD)/Instrument MELQO



Assiduité des élèves

APPRENANTS

Cet indicateur mesure l'assiduité des élèves en tant que mesure indirecte de la préparation des apprenants.

INDICATEUR

Pourcentage d'élèves présents en classe lors d'une visite inopinée. Cet indicateur sera ventilé par sexe et situation géographique (milieu urbain/rural) de l'étudiant.

CONTEXTE

Il est fondamental que les enfants arrivent à l'école prêts à apprendre pour qu'il y ait véritablement apprentissage. Alors que l'indicateur de Capacité d'apprentissage reflète un aspect de la préparation en mesurant les compétences des élèves de la 1ère Année d'étude, cet indicateur prend du recul et rend compte de la présence effective des élèves en classe. Non seulement des millions d'enfants ne sont toujours pas inscrits à l'école primaire, mais dans certains pays, cette situation est aggravée par le problème d'absentéisme chronique des élèves inscrits. Un enfant qui s'absente de l'école est un enfant dans l'incapacité d'apprendre. L'absentéisme des élèves peut avoir différentes causes, allant des problèmes de santé et de nutrition aux problèmes de sécurité. Ce qui est certain, c'est que le taux d'absentéisme est beaucoup plus élevé chez les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés, et que cet absentéisme affecte les résultats d'apprentissage même après que l'on ait pris en compte le facteur statut socioéconomique (OCDE 2016 ; Garcia & Weiss 2018 ; Wilson et al. 2008).

L'indicateur rapporté utilise donc l'assiduité des élèves en tant que mesure indirecte du degré de préparation des élèves à apprendre.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS
DES ÉCOLES

Sources des instruments

Récemment élaboré

Approche de mesure

Au cours de la visite d'enquête auprès des écoles, un enquêteur visite une classe de 4e Année d'étude sélectionnée de manière aléatoire et calcule la proportion d'élèves présents en comparant le nombre d'enfants présents au nombre d'enfants inscrits dans le registre d'élèves.

Le nombre qui en résulte est une estimation, étant donné que dans certains pays, il y aura des incohérences entre le nombre d'enfants devant être scolarisés et le nombre d'enfants inscrits. Par exemple, dans certains cas, les enfants qui fréquentent régulièrement l'école ne sont pas officiellement inscrits, ce qui pourrait entraîner la surestimation du taux d'assiduité des élèves.





Fonctions opérationnelles

GESTION SCOLAIRE

Cet indicateur permet d'évaluer dans quelle mesure les fonctions de gestion opérationnelle de base sont exécutées dans chaque école, qu'il y ait un directeur d'école ou non. L'indicateur reflète deux aspects : la présence des fonctions et leur qualité (en termes de respect des délais dans leur exécution).

INDICATEUR

Un score de 1 à 5 reflétant la présence et la qualité des fonctions de gestion opérationnelles de base. Ce score est établi sur la base des réponses données dans les deux vignettes fournies ci-après. Chacune des vignettes a une pondération égale. L'indicateur est ventilé par situation géographique (milieu urbain/rural).

CONTEXTE

Des études récentes ont souligné l'importance de la qualité de la gestion dans l'amélioration de la productivité dans le secteur public (Branch et al. 2012 ; Bloom, Propper et al. 2015 ; McCormack et al. 2014, Rasul & Rogger 2013 ; Lavy & Boiko 2017). Dans de nombreux pays, la mauvaise gestion et la mauvaise gouvernance compromettent la qualité de l'éducation. Même si la répartition des responsabilités diffère d'un pays à l'autre et d'une école à l'autre, il existe un ensemble de fonctions de base qui relèvent de la compétence de la plupart des systèmes mondiaux d'éducation de base. Dans la littérature, ces fonctions de base ont été classées en trois grandes dimensions : la planification, la mise en œuvre et le suivi (Pritchett & Pande 2006). Ensemble, ces fonctions rassemblent l'enseignement, les intrants, les infrastructures et les apprenants préparés dans un cadre où l'apprentissage a lieu. Ces fonctions vont de la sélection et du recrutement des enseignants à la réparation des écoles. Cet indicateur permet d'évaluer dans quelle mesure les fonctions opérationnelles de base sont exécutées dans chaque école, qu'il y ait un directeur d'école ou non. L'indicateur prend en compte deux aspects : la présence des fonctions et leur qualité.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS
DES ÉCOLES

Sources des instruments

Récemment élaboré, mais basé sur l'Enquête sur la gestion dans le monde pour le développement (D-WMS)

Approche de mesure

Le module de Gestion d'école de l'Enquête auprès des écoles, qui concerne le directeur, le chef d'établissement ou l'enseignant ayant le plus haut rang, comprend deux vignettes décrivant des scénarios fictifs en rapport à : (i) la réparation/l'entretien des infrastructures ; et (ii) la disponibilité du matériel scolaire. D'autres fonctions de base - telles que le recrutement, la supervision et la formation des enseignants - sont prises en compte dans d'autres indicateurs. Chaque vignette comporte quatre à six questions demandant comment la fonction est prise en charge, ou s'il y a une prise en charge de la fonction.

Par exemple, le scénario se présenterait comme suit : « Nous allons maintenant vous remettre un scénario fictif et nous voudrions que vous répondiez à ces questions en se référant à votre expérience et sur ce qui, d'après vous, se passerait. Imaginez ce scénario. Vous travaillez dans votre école. L'année scolaire vient de commencer et l'évacuation des toilettes principales que les élèves utilisent ne fonctionne plus ». Sur la base de ce scénario, l'enquêteur poserait alors une série de questions pour évaluer qui serait responsable de la résolution du problème, les mesures probables qui seraient prises pour ce faire et la possibilité de résoudre le problème dans un délai approprié.



Leadership pédagogique

GESTION SCOLAIRE

Cet indicateur sert à mesurer le degré de disponibilité et la qualité du leadership pédagogique (ou du coaching) dans chaque école, indépendamment de l'identité de la personne qui assure cette fonction.

.....

INDICATEUR

Un score de 1 à 5 reflétant la présence et la qualité du leadership pédagogique basé sur les réponses fournies par les enseignants dans chaque école. L'indicateur est ventilé par situation géographique (milieu urbain/rural).

CONTEXTE

Un bon leadership pédagogique est important étant donné qu'il représente la priorisation de l'apprentissage dans un système scolaire. La littérature met en exergue l'importance de la présence d'un leader pédagogique - généralement le directeur de l'école ou un employé de la circonscription scolaire - pour fournir un appui pédagogique aux enseignants. Parmi les aspects importants du leadership pédagogique, il y a l'identification des enseignants et des élèves en difficulté et les appuis dont ils ont besoin pour s'améliorer. L'observation de classe constitue une méthode courante et efficace pour diagnostiquer les forces et les faiblesses des enseignants en vue de fournir un feedback ciblé sur la façon d'améliorer les compétences pédagogiques (Beisiegel, Mitchell et Hill 2018 ; McDuffie et al. 2014 ; Walkoe 2015). Des interventions, telles que les observations de classe et le feedback fréquent, peuvent améliorer la qualité de l'enseignement et avoir ainsi un impact indirect sur l'apprentissage (Bruns et al. 2018 ; Fryer 2017), en particulier lorsqu'elles sont complétées par des mesures de motivation et/ou des informations sur l'apprentissage des élèves pour orienter l'enseignement (Fryer 2017 ; de Hoyos et al. 2017 ; Dee & Wyckoff 2015 ; Gitomer et al. 2015). Par conséquent, le leadership pédagogique va au-delà de la gestion administrative de l'école et fournit plutôt un appui à la relation enseignant-élève pour garantir qu'il y a un apprentissage effectif. De nombreuses données factuelles montrent qu'un encadrement et un leadership pédagogique soutenus adaptés aux besoins spécifiques des enseignants entraînent des gains d'apprentissage significatifs chez les élèves (Evans & Popova 2016 ; Evans & Betaille 2019 ; Kraft et al. 2018 ; Murnane & Ganimian 2014a ; Conn 2014 ; Darling-Hammond et al. 2017).

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

✓ Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS
DES ÉCOLES

✓ Approche de mesure

Dans le cadre de l'Enquête auprès des écoles, le module sur l'Enseignant examine l'expérience des enseignants à l'aide d'observations de classe, de feedback pédagogique et d'appui. Par exemple, les questions incluent :

Est-ce qu'il y a déjà eu une observation de votre classe ?

Quel était le but de l'observation de classe ?

Après l'observation, est-ce que vous avez eu une réunion pour discuter des résultats de l'observation ? Si oui, combien de temps est-ce qu'elle a duré ? Est-ce qu'il/elle vous a fourni des feedbacks ?

Réfléchissez à votre dernière semaine à l'école - est-ce que vous aviez des plans de cours écrits pour la semaine dernière ?

Est-ce que vous avez discuté des plans de cours pour cette semaine avec quelqu'un avant d'enseigner ? Si oui, avec qui ?



Connaissance de l'école

GESTION SCOLAIRE

Cet indicateur évalue dans quelle mesure les directeurs connaissent suffisamment leur propre école pour pouvoir les gérer efficacement.

.....

INDICATEUR

Un score de 1 à 5 reflétant la mesure dans laquelle le directeur connaît certains aspects essentiels du fonctionnement courant de l'école (dans les écoles ayant un directeur). L'indicateur est ventilé par situation géographique (milieu urbain/rural) et par sexe du directeur.

CONTEXTE

Les directeurs d'école occupent un poste unique dans l'exécution des fonctions de leadership opérationnel et pédagogique, mais pour le faire efficacement, ils doivent connaître suffisamment leur propre école. Sur le plan opérationnel, la connaissance de tous les problèmes en rapport aux intrants et aux infrastructures dans l'école est nécessaire pour élaborer et mettre en œuvre un plan d'action pour les acquérir et les entretenir. De même, pour pouvoir agir en tant que leader pédagogique et apporter l'appui pédagogique nécessaire, les directeurs d'école doivent connaître la performance des enseignants travaillant dans leur école. Un directeur qui ne connaît pas le niveau de performance des enseignants et des élèves ou la disponibilité des intrants et des infrastructures essentiels ne sera pas en mesure d'agir efficacement en tant que chef d'établissement..

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉCOLES

Sources des instruments

Récemment élaboré, mais basé sur l'instrument des Indicateurs de prestation de services (IPS)

Approche de mesure

Pour mesurer cet indicateur, sept questions sont posées dans le module sur la Gestion d'école de l'Enquête auprès des écoles et portent sur certains indicateurs clés qui sont collectés à travers d'autres modules de l'Enquête auprès des écoles. Le questionnaire évaluera la connaissance des directeurs d'école des informations de base sur leur propre école. Quelques exemples suivent :

Pourcentage d'élèves ayant leurs manuels scolaires

Est-ce que la classe X dispose d'un tableau noir utilisable ?

Pourcentage d'enseignants capables de répondre correctement à un point particulier de l'évaluation des enseignants

La connaissance des directeurs d'école sera notée en examinant dans quelle mesure les informations qu'ils avancent en réponse aux questions sont proches des chiffres réels de son école (tirés des données de l'Enquête auprès des écoles).



Compétences de gestion

GESTION SCOLAIRE

Cet indicateur permet d'évaluer dans quelle mesure les directeurs d'école possèdent les compétences de gestion de base (telles que la résolution de problèmes à court terme et la définition d'objectifs à long terme) qui leur permettront d'être de meilleurs chefs d'établissement.

INDICATEUR

Un score de 1 à 5 reflétant la maîtrise par le directeur de deux principales compétences managériales : la résolution de problèmes à court terme et la définition d'objectifs à long terme. Cet indicateur sera ventilé par sexe et situation géographique (milieu urbain/rural).

CONTEXTE

Une mauvaise gestion peut miner la qualité de l'éducation. Les directeurs doivent disposer des bonnes compétences pour gérer leur temps efficacement, faire face aux problèmes et mettre en place un cadre où des objectifs pédagogiques et didactiques appropriés sont définis. Les études ont montré que les pratiques de gestion constituent un facteur important des efforts fournis par les enseignants et de leur engagement, ainsi que des réalisations des élèves (Coelli & Green 2012 ; Dhuey & Smith 2014 ; Grissom, Kalogrides et Loeb 2015 ; Crawfurd 2017 ; Dobbie & Fryer 2013 ; Angrist et al 2013). Par exemple, une étude des données de gestion des écoles de huit pays a montré qu'une augmentation de 1,0 écart-type d'un indice de capacité de gestion était associée à une augmentation de 0,23 à 0,43 écart-type des résultats d'apprentissage (Bloom et al. 2015). L'indice de capacité de gestion est basé sur une liste de 20 pratiques différentes regroupées en quatre catégories : activités, suivi, définition d'objectifs et gestion des personnes/talents. Ces catégories regroupent des pratiques telles que l'adoption des pratiques d'excellence dans le domaine pédagogique et la récompense des meilleurs élèves. Cet indicateur du tableau de bord sert à mesurer le degré de facilité avec lequel le directeur a recours à certaines de ces pratiques clés qui ont été associées à d'autres facteurs contribuant à l'apprentissage, tels qu'un enseignement de qualité et un cadre propice à l'apprentissage.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS
DES ÉCOLES

Approche de mesure

Pour cet indicateur, le directeur (si l'école en a un) doit répondre à une série de questions dans le cadre du module sur la Gestion d'école de l'Enquête auprès des écoles. Pour la résolution de problèmes, il y a trois questions portant sur un scénario fictif. Ces questions recourent à une analyse des causes profondes pour étudier la réaction probable du directeur à une situation donnée. Pour la définition d'objectifs, une série de questions est posée au directeur sur les objectifs définis pour l'année scolaire donnée. Les réponses quantitatives et qualitatives recueillies à travers ces questions seront ensuite notées selon une grille pour les combiner en un seul score. Par exemple, les questions pourraient inclure :

Imaginez que vous procédez à une évaluation des élèves dans l'ensemble de l'école et que, même si les résultats sont bons en général, vous remarquez qu'une classe particulière présente un retard par rapport aux autres. Quelle serait la première chose que vous feriez ? Quelles mesures prendriez-vous ? Comment est-ce que vous ferez le suivi des progrès ?

Sources des instruments
Récemment élaboré, mais basé sur l'Enquête sur la gestion dans le monde pour le développement (D-WMS)





Ce levier évalue dans quelle mesure l'enseignement est une profession attrayante avec un bon salaire et des avantages sociaux (par rapport aux alternatives possibles), de bonnes conditions de travail, suscitant le respect de la société et offrant des opportunités de développement de carrière.

INDICATEUR

Un score allant de 1 à 5, calculé sur la base des réponses aux questions sur les politiques. Les réponses seront notées selon une grille qui tient compte des facteurs qui renforcent l'attractivité de la profession d'enseignant. Deux scores sont présentés : un pour l'existence de politiques de jure un pour la mise en œuvre de facto politiques.

CONTEXTE

Il est essentiel d'amener des personnes talentueuses à la profession d'enseignants. Selon les données factuelles, ceux qui envisagent de se lancer dans la profession se soucient de ce qu'ils y gagneraient par rapport à ce qu'ils gagneraient dans d'autres professions (Boyd et al. 2006b ; Dolton 1990 ; Wolter & Denzler 2003) ainsi que des opportunités de carrière à long terme (OCDE 2012 ; Darling-Hammond 2010), et que des salaires plus élevés attirent des candidats plus compétents dans l'enseignement (Barber & Mourshed 2007 ; Figlio 1997 ; Hanushek, Kain & Rivkin 1999). Selon les nombreuses données factuelles existantes, les enseignants se préoccupent également considérablement de leurs conditions de travail (Boyd et al. 2005a ; Hanushek, Kain & Rivkin 2004a, 2004b ; Jackson 2010). Et pourtant, dans de nombreux pays, les enseignants sont confrontés à une dégradation de leur statut social et de leurs conditions de travail (Elacqua et al. 2018 ; Evans & Yuan 2017). Les études observationnelles décrites précédemment sont complétées par les données causales de Dal Bo et al (2013) au Mexique, qui constatent que des salaires plus élevés attirent des candidats plus compétents, ce niveau de compétence étant mesurés à l'aide de leur QI, leur personnalité et leur orientation vers le secteur public. Enfin, selon les données factuelles également, le statut de la profession, en plus de la compensation financière, revêt aussi de l'importance (Berlinski & Ramos 2018).

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉCOLES
ENQUÊTE SUR LES POLITIQUES (PUBLIQUES)

Approche de mesure

Huit questions sont utilisées pour calculer cet indicateur. Elles font partie du module sur l'Enquête sur les politiques (de jure) et du module sur le Questionnaire de l'enseignant dans l'Enquête auprès des écoles (de facto). Les questions incluent :

1. (de jure) Quel est le salaire de départ moyen d'un enseignant dans une école publique ? (salaire exprimé en pourcentage du PIB par habitant)
2. (de facto) Dans quelle mesure est-ce que vous êtes satisfait ou insatisfait de votre statut social dans la communauté ?
3. (de facto) Dans quelle mesure est-ce que vous êtes satisfait ou insatisfait de votre travail d'enseignant ?
4. (de facto) Au cours de la dernière année scolaire, est-ce que vous avez reçu des primes, en plus de votre salaire ? Pour quelle raison ?
5. (de jure) Est-ce qu'il existe des mesures de motivation, financières ou autres formes de reconnaissance, pour les enseignants travaillant dans des écoles difficiles à doter en personnel ou dans des classes/matières qui ont besoin d'enseignants plus qualifiés ?
6. (de facto) Si deux personnes enseignent dans le public depuis cinq ans et que l'une est bien plus performante que l'autre dans l'enseignement, est-ce qu'elle serait promue plus rapidement ?
7. (de jure) Est-ce qu'il existe un parcours professionnel bien établi pour les enseignants ?
8. (de facto) Au cours de la dernière année, est-ce que votre salaire a été payé en retard ? Si oui, combien de fois ?



Sélection et déploiement ENSEIGNEMENT

Ce levier mesure le degré d'application d'un système méritocratique lors du recrutement des enseignants - en particulier si ce système prend en compte les connaissances, les compétences pédagogiques et les autres caractéristiques pertinentes dans la prise de décisions en rapport aux recrutements et aux déploiements.

INDICATEUR

Un score allant de 1 à 5 sera calculé sur la base des réponses aux questions sur les politiques. Les réponses seront notées selon une grille qui tient compte des pratiques d'excellence en matière de sélection et de déploiement. Deux scores sont présentés : un pour l'existence de politiques de jure et un pour la mise en œuvre de facto des politiques.

CONTEXTE

Même si l'attractivité de la profession est importante, elle doit être complétée par des politiques de sélection et de déploiement adéquates. L'étude de systèmes très performants tels que ceux de Singapour, de la Corée du Sud et de la Finlande montrent que ces pays ont mis en place un processus hautement compétitif pour sélectionner les candidats aux programmes de formation initiale des enseignants (Auguste, Kihn & Miller 2010 ; Darling-Hammond 2010 ; Barber & Mourshed 2007). Même si des études plus récentes montrent qu'il est important de mettre en place un mécanisme de sélection par voie de concours, on ne sait pas encore quels instruments en particulier (exemple : test écrit, simulation de classe, etc.) marchent le mieux dans la sélection des enseignants (Rockoff et al. 2011). Par conséquent, la littérature va dans le sens de l'utilisation de plusieurs instruments de sélection et de périodes d'essai avant d'attribuer des contrats à long terme aux enseignants. Il est également important de déployer activement les enseignants compétents dans les écoles où leurs compétences sont les plus nécessaires ; sans mesures de motivation ou allocations ciblées, les enseignants se tourneront probablement vers les écoles desservant les élèves les plus aisés, accentuant les inégalités dans le système (Boyd et al. 2005a ; Hanushek et al. 2004b).

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS
DES ÉCOLES

ENQUÊTE SUR
LES POLITIQUES
(PUBLIQUES)

Approche de mesure

Sept questions sont utilisées pour mesurer cet indicateur. Il s'agit notamment de questions relatives aux politiques de jure posées dans le cadre de l'Enquête sur les politiques et de questions sur les politiques de facto dans le cadre de l'Enquête auprès des écoles. Par exemple :

1. *(de jure) Quelles sont les conditions requises pour devenir enseignant dans une école publique ?*
2. *(de facto) Parmi les éléments suivants, lesquels sont pris en compte lors du processus de recrutement de nouveaux enseignants ? Les choix possibles incluent : a achevé un cours de formation exigé ; a obtenu une qualification pédagogique particulière ; a obtenu un diplôme pour un programme d'études supérieures en éducation ; a obtenu un diplôme d'un programme d'études supérieures conçu spécialement pour préparer les enseignants ; a réussi à un test écrit sur la connaissance des matières ; a réussi à une évaluation au stade de l'entretien ; a acquis un niveau minimal d'expérience professionnelle pratique ; a réussi à une évaluation menée par un superviseur sur la base de l'expérience professionnelle pratique ; a présenté le comportement approprié lors d'une simulation de cours.*
3. *(de jure) Lesquels des critères suivants sont utilisés pour déterminer s'il faut répondre favorablement à la demande de transfert d'un enseignant dans une autre école ?*



Ce levier mesure la qualité de l'appui dont les enseignants peuvent disposer en tant que mesure indirecte de la disponibilité et de la qualité des opportunités de formation initiale et continue.

.....

INDICATEUR

Un score allant de 1 à 5, calculé sur la base des réponses aux questions sur les politiques. Les réponses sont notées selon une grille qui tient compte des facteurs associés aux systèmes adéquats d'appui aux enseignants. Deux scores sont présentés : un pour l'existence de politiques de jure et un pour la mise en œuvre de facto des politiques.

CONTEXTE

Il est crucial de doter les enseignants des compétences dont ils ont besoin pour être performants en classe et de les appuyer de manière continue pour améliorer leurs compétences. Premièrement, peu d'individus (voire aucun) possèdent les capacités innées pour devenir un enseignant efficace. Chaque personne doit acquérir la connaissance des matières et les compétences pédagogiques et doit faire beaucoup de pratique pour être performant en classe. Deuxièmement, une formation adéquate et une expérience initiale permettent d'anticiper et de réduire au minimum les fautes professionnelles. Plusieurs études ont montré que les premières années d'expérience améliorent considérablement l'efficacité d'un enseignant en classe - que l'enseignant acquière cette expérience par la pratique clinique ou au cours d'une période d'essai (Boyd et al. 2009 ; Chingos & Peterson 2010 ; Hanushek et 2005 ; Hanushek et Rivkin 2010 ; Rivkin et al. 2005). Cela montre que les enseignants peuvent améliorer considérablement leur pratique et que des mécanismes d'appui sont donc nécessaires pour aider les enseignants à réaliser leur potentiel et à parvenir à leur meilleure performance. Une enquête menée en 2013 dans 34 pays a montré que 90 pour cent des enseignants ont participé à une formation de développement professionnel au cours de l'année précédente (OCDE 2014). Mais même si les taux de participation étaient élevés, ces formations avaient tendance à être brèves, excessivement axées sur la théorie et de faible qualité. Selon la recherche actuelle, ces programmes de formation n'ont pas amélioré les connaissances des enseignants et leurs compétences pédagogiques (Evans et al. 2017). Selon la recherche récente, pour être efficace, la formation doit être davantage adaptée aux besoins de chaque enseignant, intégrée à la pratique en classe et renforcée par des visites de suivi fréquentes et un encadrement personnalisé (Evans & Popova 2016 ; Evans et al. 2017).

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉCOLES

ENQUÊTE SUR LES POLITIQUES (PUBLIQUES)

Sources des instruments

Instrument des Indicateurs de prestation de services (IPS)

Instrument d'enquête sur la formation continue des enseignants (ITTSI)

Approche de mesure

Quatorze questions sont utilisées pour mesurer cet indicateur. Elles portent sur la disponibilité et la qualité des programmes de formation initiale, des programmes de mentorat, de l'expérience pratique et du développement professionnel. Elles sont posées dans l'Enquête sur les politiques (de jure) et l'Enquête auprès des écoles (de facto). Par exemple :

1. *(de jure) Est-ce que les enseignants sont tenus d'effectuer un stage pratique préalable dans le cadre de leur formation initiale ?*
2. *(de facto) Est-ce que vous avez suivi l'une des formations de développement professionnel suivantes conçues spécifiquement pour les enseignants au cours des 12 derniers mois ? Quelle a été la durée approximative (en jours) de la formation ? Sur combien de semaines est-ce que cette formation et le suivi associé étaient échelonnés ? Quel était le thème principal de la formation ? Quelle part de la formation a été tenue dans votre classe (le cas échéant) ?*



Evaluation ENSEIGNEMENT

Ce levier permet de déterminer s'il y a un système d'évaluation des enseignants en place et, le cas échéant, quels types de décisions sont prises en fonction des résultats d'évaluation.

.....

INDICATEUR

Un score allant de 1 à 5, calculé sur la base des réponses à 10 questions sur les politiques. Les réponses sont notées selon une grille qui tient compte des facteurs associés aux systèmes adéquats d'évaluation des enseignants. Deux scores sont présentés : un pour l'existence de politiques de jure et un pour la mise en œuvre de facto de politiques.

CONTEXTE

Le suivi et évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage sont essentiels pour orienter les interventions. Premièrement, l'identification des enseignants et des élèves peu performants permet aux systèmes éducatifs de leur fournir un appui adéquat pour qu'ils puissent s'améliorer. Par exemple, une grille d'observation est utilisée pour diagnostiquer les forces et les faiblesses des enseignants, puis fournir un feedback ciblé sur la façon d'améliorer leurs compétences pédagogiques (Beisiegel, Mitchell et Hill 2018 ; McDuffie et al. 2014 ; Walkoe 2015). Selon des données factuelles provenant du Brésil et des Etats-Unis, les interventions dans lesquelles les encadreurs observent et fournissent de manière continue un feedback aux enseignants peuvent avoir des effets positifs sur la qualité de l'enseignement et indirectement sur l'apprentissage des élèves (Bruns et al. 2018 ; Kraft, Blazar et Hogan, sous presse). Lorsque ces interventions sont complétées des informations sur l'apprentissage des élèves pour guider l'enseignement, les effets peuvent s'amplifier (Fryer 2017 ; de Hoyos et al. 2017). Deuxièmement, l'évaluation des enseignants permet également de faire ressortir les bonnes pratiques qui peuvent être partagées dans l'ensemble du système pour améliorer les performances scolaires. Par exemple, la mise en place du système d'évaluation des enseignants IMPACT à Washington DC, qui suit la qualité et récompense la bonne performance, a entraîné une substantielle amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves (Dee & Wyckoff 2015 ; Gitomer et al. 2015).

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS
DES ÉCOLES

ENQUÊTE SUR
LES POLITIQUES
(PUBLIQUES)

Sources des instruments

Instrument des Indicateurs de prestation de services (IPS)
Approche systémique pour de meilleurs résultats en matière d'éducation (SABER)
- Enseignants

Approche de mesure

Dix questions constituent cet indicateur. Elles portent sur l'existence d'une autorité publique qui évalue les enseignants, les normes de performance définies, les critères d'évaluation de la performance et les conséquences des évaluations négatives/positives. Elles sont posées dans le cadre de l'Enquête sur les politiques et l'Enquête auprès des écoles (dans le cadre du module sur le Questionnaire des enseignants). Les questions combinent des informations de facto et de jure. Par exemple :

1. *(de jure) Est-ce qu'il existe une loi ou une réglementation qui confie à une autorité publique (nationale, infranationale ou locale) la responsabilité d'évaluer la performance des enseignants des écoles publiques ? Est-ce qu'il existe des normes de performance définies pour les enseignants des écoles publiques ? Quels sont les critères utilisés pour évaluer les enseignants ?*
2. *(de facto) Au cours de la dernière année scolaire, est-ce que vous avez été formellement évalué ? Quelle autorité a évalué votre travail ? Sur quels aspects spécifiques de votre travail est-ce que vous avez été évalué ? Qu'est-ce qui se passerait si un enseignant obtenait des résultats négatifs à deux évaluations ou plus ? Qu'est-ce qui se passerait si un enseignant obtenait des résultats positifs à deux évaluations ou plus ?*



Suivi & Redevabilité ENSEIGNEMENT

Cet indicateur permet de déterminer dans quelle mesure la présence des enseignants est contrôlée, si l'assiduité est récompensée et si des sanctions sont prévues en cas d'absence chronique.

INDICATEUR

Un score allant de 1 à 5, calculé sur la base de 5 questions de politique. Les réponses sont notées selon une grille qui prend en compte les facteurs associés à de systèmes de suivi et de redevabilité efficaces pour les enseignants. Deux scores sont rapportés : un pour l'existence d'une politique de jure et un autre pour la mise en œuvre de facto des politiques.

CONTEXTE

Il a été constaté en Inde qu'une plus grande fréquence du suivi scolaire est un bon prédicteur d'une réduction de l'absentéisme, mais qu'elle est également dix fois plus bénéfique pour l'amélioration de l'apprentissage des élèves que la réduction du ratio élèves-enseignant (Muralidharan et al. 2016), ce qui peut constituer une autre option pour réduire l'absentéisme en améliorant la motivation des enseignants. Dans une autre étude menée en Inde, Duflo et al. (2012) ont constaté que subordonner en partie les salaires à l'assiduité et suivre l'assiduité à l'aide de caméras réduisait l'absence de 21 points de pourcentage. En revanche, en Indonésie, on a noté que l'octroi d'augmentations de salaire indépendamment de l'assiduité ou de la performance ne suscitait aucun changement dans l'effort des enseignants (de Ree et al. 2018). Sur la base de la littérature disponible, cet indicateur appréhende les aspects politiques qui sont associés à l'incitation à la présence des enseignants. Dans les pays où l'absentéisme des enseignants n'est pas perçu comme un problème récurrent, ces politiques peuvent ne pas être nécessaires mais lorsque l'absentéisme des enseignants pose problème, elles peuvent contribuer à l'atténuer.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS
DES ÉCOLES

Sources des instruments

Nouvellement
développés mais
basés sur les
instruments des
Indicateurs de
prestation de
services (IPS)

Approche de mesure

Les cinq questions qui font partie de cet indicateur couvrent la collecte de données sur les absences, les incitations à l'assiduité, les causes de l'absentéisme et les conséquences d'absences fréquentes. Elles sont posées dans l'Enquête sur les politiques et l'Enquête auprès des écoles (dans le cadre du module du questionnaire destiné aux enseignants). Les questions combinent des informations de facto et de jure. Elles portent notamment sur les points suivants :

1. *(de jure) Les données sur les absences des enseignants sont-elles systématiquement collectées au niveau national/régional à intervalles réguliers (au moins annuels) ?*
2. *(de jure) Les enseignants reçoivent-ils des récompenses (financières ou autres, telles que des prix, des certificats, des primes ou des promotions) pour avoir atteint un seuil d'assiduité déterminé (par exemple, 80 pour cent des jours de classe) ?*
3. *(de facto) Au cours de la dernière année, avez-vous reçu des récompenses, en plus de votre salaire, en raison de votre assiduité ?*
4. *(de facto) Au cours de l'année écoulée, avez-vous dû manquer des cours pour l'une des raisons suivantes ? Perception du salaire, procédure administrative de l'école, mission auprès de la circonscription scolaire, sollicitation de la circonscription scolaire ou d'une autre autorité publique.*



Motivation intrinsèque

ENSEIGNEMENT

Cet indicateur permet d'évaluer si les enseignants sont personnellement motivés pour enseigner. Les questions abordent ce phénomène en mesurant le niveau de motivation intrinsèque des enseignants et en se renseignant sur les valeurs des enseignants qui peuvent contribuer à ce que ces derniers soient motivés à se concentrer sur l'apprentissage de tous les enfants, et pas seulement de certains enfants.

INDICATEUR

Un score allant de 1 à 5 est calculé sur la base de 13 questions. Les réponses sont notées selon une grille d'évaluation qui tient compte de la manière dont les réponses indiquent que les enseignants sont intrinsèquement motivés. Deux scores sont rapportés : un pour l'existence de politiques de jure qui peuvent rehausser la motivation intrinsèque et un pour la présence de facto d'enseignants intrinsèquement motivés.

CONTEXTE

Le faible niveau d'effort des enseignants peut s'expliquer par une insuffisance de motivation intrinsèque : les enseignants peuvent se sentir épuisés, mal appréciés par la communauté ou découragés en raison de leurs mauvaises conditions de travail, du manque de soutien ou du faible niveau d'autonomie dans la classe (Benabou & Tirole 2003 ; Pink 2009). Bien que la littérature empirique sur ce sujet soit peu abondante, des données rigoureuses recueillies dans le secteur de la santé en Inde, au Pakistan et en Zambie attestent qu'une plus grande motivation intrinsèque peut entraîner un plus haut niveau d'efforts (Ashraf et al 2014 ; Callen et al 2015 ; Lee 2017). Le niveau d'effort peut également varier en fonction des objectifs et des croyances des enseignants. Plusieurs études ont révélé que les attentes des enseignants peuvent déterminer quels élèves apprennent plus que d'autres (IES 2014 ; Rosenthal & Jacobson 1966), vraisemblablement en partie à cause du niveau de motivation et d'effort des enseignants dans leur travail avec ces élèves. Si les enseignants croient et s'attendent à ce que certains élèves réussissent et d'autres non (dans certains cas, en raison du sexe, de la caste, de l'appartenance ethnique, de la race ou de toute autre caractéristique présumée des élèves), ils concentreront plus probablement leurs efforts sur les élèves qu'ils pensent avoir plus de fort potentiel et négligeront les autres.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉCOLES

ENQUÊTE SUR LES POLITIQUES (PUBLIQUES)

Approche de mesure

Pour calculer cet indicateur, 12 questions sont posées aux enseignants par le biais du questionnaire pour enseignants de l'Enquête auprès des écoles et une question supplémentaire est posé à partir de l'Enquête sur les politiques. Ces questions portent sur : l'opinion des enseignants sur l'absentéisme, l'opinion des enseignants sur le traitement préférentiel de certains enfants, l'opinion des enseignants concernant l'état d'esprit de croissance, les principales raisons pour lesquelles les enseignants ont choisi de devenir enseignants, et l'existence de périodes d'essai pour permettre à ceux qui ne se sentent pas satisfaits de la profession de la quitter si nécessaire. Voici quelques exemples :

Pour chacun des points suivants, indiquez « Pas du tout d'accord », « Pas d'accord », « D'accord », « Tout à fait d'accord » :

1. (de facto) Il est acceptable qu'un enseignant s'absente si le programme d'études fixé est terminé.
2. (de facto) Les élèves méritent plus d'attention s'ils sont assidus à l'école.
3. (de facto) Il est toujours possible pour les élèves de faire changer substantiellement leur niveau d'intelligence.

Sources des instruments

Sabarwal et

Jawdeh (2017)

Basé sur le questionnaire sur la mentalité de croissance de Carol Dweck



Normes

APPORTS SCOLAIRES

Cet indicateur détermine dans quelle mesure les politiques fixent des normes en ce qui concerne les fournitures et les infrastructures qui doivent être disponibles dans chaque école.

.....

INDICATEUR

Le score allant de 1 à 5 est calculé sur la base de neuf questions de politique. Les réponses sont notées en fonction de l'existence ou non de normes stipulées pour chacun des aspects relatifs aux fournitures de base et aux infrastructures. Deux scores sont rapportés : un pour l'existence d'une politique de jure et un autre pour la mise en œuvre de facto des politiques.

CONTEXTE

Pour chacun des indicateurs de pratique relatives aux fournitures et aux infrastructures (fournitures de base et infrastructures de base), le TBPME détermine quels sont les deux principaux leviers politiques clés et propose une approche pour les mesurer. En raison des similitudes entre les deux indicateurs de pratique, la même prémissse est utilisée pour les leviers politiques associés à chacun. Le premier fait référence à l'existence de normes. Celles-ci définissent les directives de base sur les fournitures et les infrastructures qui doivent être disponibles dans chaque école (publique ou privée). L'absence d'orientation sur les normes confère un pouvoir discrétionnaire à l'école, ay district ou au niveau infranational, ce qui pourrait avoir pour conséquence que certaines régions disposent des fournitures et des infrastructures nécessaires pour un apprentissage efficace alors que d'autres en sont dépourvues. Bien que les données factuelles sur cet indicateur soient rares, il est fortement présumé en théorique que si elles sont correctement appliquées, les normes exigeant la disponibilité pour tous des fournitures et infrastructures de base constituent un outil important pour garantir que toutes les écoles en disposent.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS
DES ÉCOLES

Sources des instruments

Nouvellement développés, mais basés sur l'Approche systémique pour de meilleurs résultats en matière d'éducation (SABER) - Financement des écoles

Approche de mesure

Les questions qui composent cet indicateur figurent dans l'Enquête sur les politiques et dans le module Gestion des écoles de l'Enquête auprès des écoles. Elles cherchent à savoir si les normes exigent que toutes les écoles disposent de certaines fournitures et infrastructures, et si ces normes sont connues du personnel travaillant dans les écoles. Par exemple :

1. *(de jure) Existe-t-il une politique exigeant que les élèves de toutes les écoles publiques disposent des manuels scolaires prescrits ?*
2. *(de facto) Savez-vous si des normes ont été établies pour exiger que les élèves de toutes les écoles publiques disposent des manuels prescrits ?*
3. *(de jure) Existe-t-il une politique exigeant que les élèves de toutes les écoles publiques aient accès à des ordinateurs ?*
4. *(de facto) Savez-vous si des normes sont en place pour exiger que les élèves de toutes les écoles publiques aient accès à des ordinateurs ?*
5. *(de jure) Existe-t-il une politique qui exige que toutes les écoles aient accès à des installations sanitaires fonctionnelles ?*
6. *(de facto) Savez-vous si des normes sont en place pour exiger que toutes les écoles aient accès à des installations sanitaires fonctionnelles ?*



Cet indicateur permet de savoir si un système de suivi a été mis en place pour s'assurer que les intrants et les infrastructures prescrites sont effectivement disponibles dans les écoles et d'en évaluer la pertinence et l'efficacité. Cette série de questions couvrira trois aspects : 1) Existe-t-il un système de suivi ? 2) Existe-t-il un système de suivi de toutes les écoles ? Et 3) la communauté est-elle impliquée dans le suivi ?

INDICATEUR

Le score va de 1 à 5 et est calculé sur la base de 16 questions de politique. Les réponses sont notées selon une grille qui prend en compte les facteurs associés aux systèmes efficaces de suivi des intrants et des infrastructures. Deux scores sont rapportés : un pour l'existence d'une politique de jure et un autre pour la mise en œuvre de facto des politiques.

CONTEXTE

Pour s'assurer que toutes les écoles respectent les normes en matière d'intrants et d'infrastructure, il faut mettre en place une structure de suivi. Ce système doit permettre d'évaluer si toutes les écoles disposent de certaines installations obligatoires (telles que des toilettes fonctionnelles) et d'identifier les écoles qui ne satisfont pas aux normes et qui nécessitent donc un appui supplémentaire. Au cas où des fonds ont été alloués pour un intrant spécifique ou à un aspect infrastructurel dans une école, le suivi permet également d'accroître les chances que l'investissement se traduise par la disponibilité des intrants souhaités (Collier & Hoeffler 2005). En fin de compte, le suivi des conditions d'apprentissage devrait fournir aux décideurs politiques des informations et des outils pour mieux répondre aux besoins et aux problèmes des écoles (Amin et al. 2008).

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS
DES ÉCOLES

ENQUÊTE SUR
LES POLITIQUES
(PUBLIQUES)

Sources des instruments
Nouvellement développés, mais basés sur l'Approche systémique pour de meilleurs résultats en matière d'éducation (SABER) - Financement des écoles

Approche de mesure

Les 16 questions qui composent cet indicateur figurent dans l'Enquête sur les politiques ainsi que dans le module d'information sur les écoles qui fait partie de l'Enquête auprès des écoles. Elles portent sur les pratiques de suivi (de facto et de jure) associées à chacun des intrants et des infrastructures suivis dans le cadre du TBPME. Par exemple :

1. *(de facto) Il y a-t-il un responsable de la disponibilité des intrants de base pour les élèves de l'école ? Les intrants de base incluent : un tableau noir fonctionnel, des craies, des stylos, des crayons, des manuels scolaires, des cahiers d'exercices dans les classes de 4e Année d'étude, du mobilier de classe de base et au moins un ordinateur dans les écoles.*
2. *(de jure) La responsabilité du suivi de tous les intrants de base est-elle clairement stipulée dans la législation ?*
3. *(de facto) Quels sont les intrants qui font l'objet d'un suivi ?*
4. *(de jure) Quels sont les intrants de base qui sont clairement stipulés dans la législation comme étant des intrants qui doivent faire l'objet d'un suivi ?*
5. *(de facto) Les parents ou les membres de la communauté sont-ils impliqués dans le suivi de la disponibilité des intrants de base ?*
6. *(de facto) Quels aspects des infrastructures sont contrôlés ?*
7. *(de jure) La tâche de suivi des infrastructures de base est-elle clairement allouée dans la loi ?*



Programmes de nutrition

APPRENANTS

Cet indicateur donne une idée de la disponibilité et de la qualité des programmes d'appui à la nutrition de la petite enfance, pendant la grossesse de la mère ainsi que durant les cinq premières années de la vie.

.....

INDICATEUR

Le score allant de 1 à 5, est calculé à partir de 4 questions relatives à la disponibilité des programmes et de 4 éléments de facto pour juger de la qualité des programmes. Les réponses à chaque série de quatre questions sont notées selon une grille qui prend en compte les aspects associés à de programmes de nutrition efficaces pour les enfants et les mères. Deux scores sont rapportés : un pour l'existence de politiques de jure et un autre pour la mise en œuvre de facto de politiques.

CONTEXTE

La malnutrition peut considérablement compromettre l'apprentissage des jeunes enfants (Lupien et al. 2000 ; McCoy et al. 2016 ; Walker et al. 2007). Les enfants des pays en développement, en particulier ceux se trouvant au bas de la distribution des revenus, sont confrontés à la privation en nutriments, aux maladies infectieuses et aux environnements toxiques d'un point de vue chimique ou dangereux d'un point de vue physique qui les affectent non seulement après la naissance, mais aussi pendant la gestation. A titre d'illustration de l'ampleur de ces privations, 30 pour cent des enfants de moins de 5 ans dans les pays en développement souffrent d'un retard de croissance physique, qui résulte généralement d'une malnutrition chronique (Black et al. 2017). Cet indicateur mesure l'existence de programmes sociaux visant à aider les mères et leurs enfants à bénéficier d'une nutrition adéquate au cours des premières années, en particulier pendant les 1 000 premiers jours de la vie. Parmi les exemples de ces programmes et appuis sociaux, on peut citer les interventions en faveur de l'allaitement maternel et celles qui se proposent des suppléments en micronutriments. Des corrélations ont été établies entre plusieurs de ces interventions et une plus grande capacité cognitive, générant ainsi de meilleurs résultats scolaires dans les pays en développement (Eilander et al. 2010 ; Horta et al. 2015).

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE SUR
LES POLITIQUES
(PUBLIQUES)

SOURCES DE DON-
NÉES EXISTANTES

Sources des instruments

Approche systémique pour de meilleurs résultats en matière d'éducation - Éducation de la petite enfance (SABER-ECE)

Enquêtes démographiques et de santé (EDS)/ Enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS)

Approche de mesure

Cet indicateur est basé sur 4 questions de jure posées par l'Enquête sur les politiques sur la disponibilité des programmes de nutrition. Pour chacune de ces questions de jure, un élément de la qualité du programme sera intégré par l'inclusion d'informations de facto sur la couverture, provenant soit de l'Enquête auprès des écoles (pour la cantine scolaire), soit de sources de données externes (pour les trois autres). Par exemple :

1. (de jure) Existe-t-il une politique nationale pour encourager l'iodation du sel ?
2. (de facto) Pourcentage de ménages qui utilisent du sel iodé ?
3. (de jure) Existe-t-il une politique nationale visant à encourager l'enrichissement en fer des aliments de base comme le blé, le maïs ou le riz ?
4. (de facto) Pourcentage d'enfants âgés de 6 à 23 mois ayant bénéficié du minimum de diversité alimentaire et de la fréquence minimale des repas au cours du jour précédent l'enquête.
5. (de jure) Existe-t-il un programme de cantines scolaires financé par des fonds publics ?
6. (de facto) Pourcentage d'écoles déclarant avoir bénéficié d'un programme de cantines scolaires financé par des fonds publics.



Programmes de santé APPRENANTS

Cet indicateur appréhende le niveau d'orientation et d'appui en matière de santé dont peuvent disposer les parents et les enfants au cours des premières années. L'appui inclut les traitements de déparasitage, les consultations prénatales, des vaccinations et l'accès aux services de santé.

INDICATEUR

Le score y afférent, allant de 1 à 5, est calculé sur la base de 4 questions relatives à la disponibilité des programmes de santé ainsi que de 4 éléments externes de facto permettant d'appréhender la qualité des programmes. Les réponses à chaque série de 4 questions sont notées selon une grille qui prend en compte les facteurs associés aux programmes de santé pour les enfants et les mères. Deux scores sont rapportés : un pour l'existence d'une politique de jure et un autre pour la mise en œuvre de facto des politiques.

CONTEXTE

Même si la nutrition est optimale, des risques de santé peuvent entraîner la malnutrition chez les enfants. La littérature a montré que les parasites, les infections et les maladies diarrhéiques causées par l'absence d'installations sanitaires constituent des problèmes de santé liés à la malnutrition chez les enfants. Les médicaments de déparasitage, les suppléments d'iode et les vaccinations ont permis d'améliorer considérablement la nutrition des enfants ainsi que leur capacité d'apprentissage (Galasso & Wagstaff 2016). Les privations aux très jeunes âges produisent des effets durables puisqu'elles nuisent au développement cérébral des nourrissons (Coe et al. 2007 ; Garner et al. 2012 ; Nelson 2016). Dans le contexte du système scolaire, ces privations signifient que de nombreux enfants arrivent à l'école sans être préparés à en profiter pleinement (Paxson & Shady 2007 ; Schady et al. 2015). Même dans une bonne école, les enfants défavorisés apprennent moins. Bien que l'indicateur TBPME Programmes de santé ne puisse rendre compte que de quelques types de programmes de santé, ceux-ci peuvent révéler si des problèmes dans la prestation de services de santé réduisent la préparation des enfants à l'école. Si on le souhaite, d'autres sources d'information, telles que le MICS et le PHCPI, peuvent être utilisées pour compléter ces informations.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE SUR
LES POLITIQUES
(PUBLIQUES)

SOURCES DE DONNÉES EXISTANTES

Approche de mesure

Cet indicateur est composé de deux facteurs – quatre questions de jure, incluses dans l'Enquête sur les politiques qui s'enquièrent de l'existence et de la disponibilité de politiques et DE programmes de santé, assorties chacune d'une question de facto afin d'appréhender la qualité et/ou la couverture de chaque programme. Par exemple :

1. (de jure) *Est-il exigé que les jeunes enfants reçoivent un cycle complet de vaccinations de l'enfant ?*
2. (de facto) *Pourcentage d'enfants qui, à l'âge de 12-23 mois, ont reçu tous les vaccins essentiels.*
3. (de jure) *Existe-t-il une politique qui garantit l'accès aux soins de santé pour les jeunes enfants ?*
4. (de facto) *Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans couverts par l'assurance maladie*
5. (de jure) *Les comprimés de déparasitage sont-ils financés et distribués par le gouvernement ? (À inclure uniquement si applicable)*
6. (de facto) *Pourcentage d'enfants âgés de 6 à 59 mois ayant reçu des médicaments de déparasitage. [À inclure uniquement si applicable]*

Sources des instruments

Approche systémique pour de meilleurs résultats en matière d'éducation - Éducation de la petite enfance (SABER-ECE)

Enquêtes démographiques et de santé (EDS)/ Enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS)



Éducation de la petite enfance

APPRENANTS

Cet indicateur détermine dans quelle mesure le gouvernement soutient l'accès à une éducation préscolaire de qualité pour les enfants de moins de cinq ans.

INDICATEUR

Un score allant de 1 à 5, calculé sur la base de quatre questions de politique de jure et d'un point de données externe de facto permettant d'appréhender la couverture de l'éducation de la petite enfance. Les réponses aux quatre questions sont notées selon une grille qui prend en compte les facteurs associés à des systèmes efficaces d'EPE pour les enfants de moins de cinq ans. Deux scores sont rapportés : un pour l'existence d'une politique de jure et un autre pour la mise en œuvre de facto des politiques.

CONTEXTE

L'éducation pré primaire peut promouvoir les compétences fondamentales. Dans des pays aussi différents que l'Ethiopie et les États-Unis, les programmes de haute qualité dispensés dans des centres ont démontré des avantages significatifs dans le développement des compétences linguistiques, cognitives, motrices et socio-émotionnelles des enfants (Berlinski et al. 2008 ; Engle et al. 2011 ; Favara et al. 2017 ; Garcia et al. 2016 ; Rao et al. 2014). En revanche, la participation à un programme d'EPE de mauvaise qualité peut être pire que de ne pas en bénéficier du tout (Bouguen et al. 2013 ; Rosero & Oosterbeek 2011). Des études menées dans des pays tels que le Mozambique ont prouvé que l'efficacité des programmes préscolaires dispensés dans un centre est largement déterminée par la qualité des interactions entre l'enfant et de son responsable. La moitié seulement des enfants de la planète âgés de trois à six ans ont accès à l'enseignement préscolaire. La couverture varie énormément, allant de 21 pour cent dans les pays à faible revenu à 86 pour cent dans les pays à revenu élevé, les taux de participation des enfants les plus pauvres étant les plus faibles dans chaque pays (ISU 2018).

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE SUR
LES POLITIQUES
(PUBLIQUES)

SOURCES DE DONNÉES EXISTANTES

Sources des instruments

Approche systémique pour de meilleurs résultats en éducation - Éducation de la petite enfance (SABER-ECE)

Enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS) - Participation à l'éducation de la petite enfance

Si disponible, la meilleure source d'information pour la qualité de l'EPE. Par exemple, la Mesure de la qualité et des résultats de l'éducation de la petite enfance (MELQO).

Approche de mesure

Cet indicateur est composé de deux facteurs - quatre questions de jure incluses dans l'Enquête sur les politiques qui s'enquièrent de la disponibilité de soins aux enfants de qualité dans des centres, et une composante de facto qui mesure le taux de participation à l'éducation de la petite enfance. Si des données sur la qualité sont disponibles, la participation à l'EPE sera ajustée en fonction de la qualité. Les différentes méthodes de mesure sont les suivantes :

1. *(de jure) Existe-t-il une politique qui garantit la gratuité de l'éducation pour certaines ou toutes les classes et tous les âges inclus dans l'enseignement pré primaire (pour les enfants âgés de 0 à 83 mois) ?*
2. *(de facto) Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois qui suivent un programme d'éducation de la petite enfance.*
3. *(de jure) Existe-t-il des normes de développement établies pour les soins et l'éducation de la petite enfance ?*
4. *(de jure) Selon les lois et les règlements, lesquels des qualifications suivantes sont requises pour devenir un éducateur de la petite enfance, un enseignant du pré primaire ?*



Responsable d'enfants – Capacité financière

APPRENANTS

Cet indicateur sert à évaluer la disponibilité et la qualité des programmes visant à renforcer la capacité financière des responsables d'enfants.

INDICATEUR

Un score allant de 1 à 5 calculé sur la base d'une question de jure et d'une composante de facto externe. La réponse à la question de jure sera notée selon une grille qui prend en compte les facteurs associés aux programmes efficaces de renforcement des capacités financières des responsables d'enfants. Deux scores seront rapportés : un pour l'existence de la politique de jure et un autre pour la mise en œuvre de la politique de facto.

CONTEXTE

Ce levier politique concerne les systèmes d'appui disponibles pour renforcer la capacité des responsables d'enfants. On distingue deux grands types de programmes d'appui destinés à renforcer la capacité des responsables d'enfants : 1) ceux qui visent à renforcer leur capacité financière à s'occuper de leurs enfants, et 2) ceux qui visent à renforcer leurs compétences parentales. Ces deux types de programmes sont tout aussi essentiels l'un que l'autre et, dans de nombreux cas, ils sont proposés en parallèle. Les programmes qui renforcent la capacité des responsables d'enfants à soutenir un développement sain peuvent améliorer considérablement les résultats des enfants. Les transferts monétaires conditionnels (TMC) est un type de programme courant qui tend à renforcer la capacité des responsables d'enfants par le biais d'une variété d'interventions et d'incitations. Les programmes de transfert monétaires peuvent remédier à la privation matérielle aiguë des ménages et améliorer les résultats en matière de développement, en particulier lorsqu'ils sont combinés à de soins prénatals et de services à l'enfance. Par exemple, les programmes de TMC en Équateur, au Mexique et au Nicaragua ont permis de réduire les retards de croissance, d'améliorer le développement cognitif et de promouvoir de meilleures pratiques parentales (Britto et al. 2016 ; Banque mondiale 2015).

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE SUR
LES POLITIQUES
(PUBLIQUES)

SOURCES DE DONNÉES EXISTANTES

Approche de mesure

Cet indicateur se compose de deux facteurs - une question incluse dans l'Enquête sur les politiques qui s'enquiert de l'existence de programmes d'appui pour renforcer la capacité financière des responsables d'enfants et une composante de facto qui évalue la couverture de ces programmes. Ces deux indicateurs sont les suivants :

1. *(de jure) Parmi les types de programmes suivants, y-en-a-t-il qui bénéficie-t-il d'un appui public dans votre pays ? Si oui, vérifiez s'ils sont conditionnés ou non aux soins prénatals et aux services à l'enfance*
 - a. *Interventions de lutte contre la pauvreté axées sur le DPE [] [].*
 - b. *Transferts monétaires conditionnés par les services/la participation au DPE [] [].*
 - c. *Transferts monétaires partiellement axés sur le DPE [] [].*
2. *(de facto) Couverture des programmes de protection sociale (incidence des prestations)*

Sources des instruments

Approche systémique pour de meilleurs résultats en matière d'éducation
- Éducation de la petite enfance (SABER-ECE)
Atlas de la protection sociale - Indicateurs de résilience et d'équité (ASPIRE)



Responsable d'enfants - Compétences et capacités

APPRENANTS

Cet indicateur permet de déterminer la disponibilité et la qualité des programmes visant à renforcer les capacités des responsables d'enfants - par exemple, les programmes qui incitent les parents à faire faire à leurs enfants des contrôles de santé et à les vacciner et les programmes qui éduquent les parents à de meilleures pratiques parentales.

INDICATEUR

Un score allant de 1 à 5, calculé sur la base de deux questions de jure et de deux éléments de données externes de facto. Les réponses aux deux questions sont notées selon une grille qui prend en compte les facteurs associés aux programmes efficaces de renforcement des capacités des responsables d'enfants en termes de compétences parentales. Deux scores sont rapportés : un pour l'existence d'une politique de jure et un autre pour la mise en œuvre de facto des politiques.

CONTEXTE

Ce levier politique concerne les systèmes d'appui disponibles pour renforcer la capacité des responsables d'enfants. On distingue deux grands types de programmes d'appui destinés à renforcer la capacité des responsables d'enfants : 1) ceux qui visent à renforcer leur capacité financière à s'occuper de leurs enfants, et 2) ceux qui visent à renforcer leurs compétences parentales. Ces deux types de programmes sont tout aussi essentiels l'un que l'autre et, dans de nombreux cas, ils sont proposés en parallèle. Les programmes qui renforcent la capacité des responsables d'enfants à soutenir un développement sain peuvent améliorer considérablement les résultats des enfants. Parmi ces programmes, on peut citer les visites à domicile, les séances à l'école et les groupes en milieu scolaire. On a noté que ces types d'interventions généraient des effets positifs à la fois sur les pratiques parentales et sur le développement des enfants dans les pays à revenu faible ou intermédiaire (Alderman 2011 ; Putcha & van der Gaag 2015 ; Cardenas, Evans et Holland 2017 ; Yousafzai et al. 2016 ; Saima et al. 2014 ; Banque mondiale 2016a ; Barry et al. 2017).

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE SUR
LES POLITIQUES
(PUBLIQUES)

SOURCES DE DONNÉES EXISTANTES

Approche de mesure

Cet indicateur est composé de deux facteurs - deux questions de jure incluses dans l'Enquête sur les politiques qui s'enquièrent de la disponibilité de programmes d'appui pour renforcer les compétences des responsables d'enfants, et deux composantes de facto qui servent d'indicateurs de facto de ces compétences. Ces questions sont les suivantes :

1. *(de jure) Le gouvernement propose-t-il des programmes qui visent à partager les bonnes pratiques parentales avec les responsables d'enfants ?*
2. *(de jure) Il y a-t-il parmi les modes de prestation suivants, bénéficiant d'un appui public, un ou plusieurs qui sont utilisés pour atteindre les familles afin de promouvoir la stimulation de la petite enfance ? Visites à domicile, séances de groupe, programmes de santé communautaire, salles d'attente des centres de santé, groupes scolaires, médias/campagnes d'information.*
3. *(de facto) Pourcentage d'enfants de moins de cinq ans possédant trois livres pour enfants ou plus.*
4. *(de facto) Pourcentage d'enfants âgés de 24 à 59 mois ayant participé à quatre activités ou plus de stimulation précoce et de soins adaptés au cours des trois derniers jours avec un adulte du ménage*

Sources des instruments

Approche systémique pour de meilleurs résultats en matière d'éducation - Éducation de la petite enfance (SABER-ECE)

Enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS)



Clarté de la mise en œuvre des fonctions de gestion opérationnelle et de leadership pédagogique

GESTION SCOLAIRE

Cet indicateur permet de déterminer si les fonctions fondamentales de gestion opérationnelle et de leadership pédagogique à exercer dans les écoles sont définies et attribuées dans la législation ou les cadres politiques existants.

INDICATEUR

Un score allant de 1 à 5 calculé sur la base des deux questions de politique. La stipulation et l'attribution de chaque fonction fondamentale sont notées en appliquant la même pondération lors du calcul du score. Deux scores sont attribués : un pour l'existence de la politique de jure et un autre pour la mise en œuvre de la politique de facto.

CONTEXTE

Une stipulation et une attribution claires de ces fonctions essentielles constituent un premier pas vers la création d'un système garantissant leur exécution. Cependant, de nombreux pays ne formulent pas clairement l'attribution de ces fonctions. Une étude récente révèle qu'au Guatemala, au Pérou, au Brésil et en République dominicaine, environ 25 pour cent de ces responsabilités fondamentales - principalement celles liées à la dimension de mise en œuvre des fonctions de gestion du personnel - ne sont pas clairement spécifiées dans la législation (Adelman et al. 2018). La même étude montre également que même dans les cas où les responsabilités ont été définies, on note souvent une confusion entre l'attribution de jure et la compréhension de facto des bureaucrates. Il est donc essentiel que l'attente soit là que ces fonctions sont assumées et que les responsables de leur exécution connaissent et s'approprient leur responsabilité.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE SUR
LES POLITIQUES
(PUBLIQUES)

SOURCES DE DONNÉES EXISTANTES

Approche de mesure

Cet indicateur sera basé sur deux questions, l'une à laquelle on répondra par le biais d'une revue des textes de loi et l'autre à travers le module de gestion des écoles (dans le cadre de l'Enquête auprès des écoles). Les questions sont les suivantes :

1. (de jure) *La législation et/ou les politiques régissant les écoles définissent-elles la responsabilité de la mise en œuvre de chacun des éléments suivants ? Indiquez pour chacun d'entre eux, Oui/Non ainsi que le niveau auquel ils sont définis : national, infranational, local ou de l'école.*
2. (de facto) *Savez-vous si les politiques régissant les écoles attribuent la responsabilité de la mise en œuvre de chacun des éléments suivants ? Indiquez pour chacun d'entre eux, Oui/Non ainsi que le niveau auquel ils sont attribués : national, infranational, local ou scolaire.*
 - Entretien et élargissement des infrastructures scolaires
 - Achat des fournitures
 - Recrutement et affectation des enseignants
 - Supervision, formation et encadrement des enseignants
 - Évaluation de l'apprentissage des élèves
 - Recrutement et affectation des directeurs d'école
 - Supervision et formation des directeurs d'école

Sources des instruments

Nouvellement développés, mais basés sur les travaux de Adelman et al. 2018

Ce levier politique permet de déterminer si les candidats adéquats sont attirés par la profession de directeur d'école. Les questions portent sur les avantages proposés pour attirer et retenir les meilleurs candidats à la fonction de directeur d'école, ainsi que sur leur sentiment de satisfaction à l'égard de leur travail et de leur communauté.

.....

INDICATEUR

Un score allant de 1 à 5, calculé sur la base de trois questions de politique. Les réponses sont notées selon une grille qui prend en compte les facteurs qui augmentent l'attractivité de la profession de directeur d'école. Deux scores sont attribués : un pour l'existence d'une politique de jure et un autre pour la mise en œuvre de facto des politiques.

CONTEXTE

Être un chef d'établissement efficace requiert des compétences spécifiques. Le directeur doit non seulement assumer les tâches d'un enseignant, mais aussi faire preuve de la vision et du leadership nécessaires pour que les fournitures, les infrastructures, les enseignants et les élèves forment un ensemble cohérent et créent un système d'apprentissage efficace. Pour relever ces défis, il importe d'attirer les bons candidats aux postes de directeurs d'école. Le rôle du directeur d'école doit être clairement défini et respecté, et les directeurs d'école doivent être correctement rémunérés afin d'attirer des candidats talentueux vers cette profession.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉCOLES

ENQUÊTE SUR LES POLITIQUES (PUBLIQUES)

Sources des instruments

Nouvellement développés, mais basés sur le travail de Mulkeen 2007

Approche systémique pour de meilleurs résultats en matière d'éducation
- Prestation de services (SABER-SD)

Approche de mesure

Cet indicateur se compose de trois questions. Elles font partie du module Gestion des écoles de l'Enquête auprès des écoles et de l'Enquête sur les politiques. Ensemble, elles donnent une idée de la reconnaissance de la profession ainsi que des avantages associés au statut de directeur d'école. Les questions sont les suivantes :

1. (de jure) *Les politiques nationales régissant le système éducatif reconnaissent-elles le poste de directeur ou de chef d'établissement comme une fonction hautement professionnelle et distincte au sein des écoles ?*
2. (de facto) *Quel est le salaire moyen d'un directeur d'école publique ? (le salaire sera exprimé en pourcentage du PIB par habitant).*
3. (de facto) *Dans quelle mesure êtes-vous satisfait ou déçu de votre statut social dans la communauté ?*



Selection & Deployment

GESTION SCOLAIRE

Ce levier politique permet de déterminer si les meilleurs candidats sont sélectionnés pour devenir directeurs d'école. Ces questions permettent de savoir si le processus de recrutement est mis en place pour garantir que les personnes les plus qualifiées occupent les postes. L'indicateur est fondé sur les points suivants 1) il existe une approche standard pour la sélection des directeurs d'école, 2) cette approche repose sur des exigences professionnelles/académiques, et 3) ces exigences sont couramment utilisées dans la pratique.

.....

INDICATEUR

Un score allant de 1 à 5, calculé sur la base de quatre questions de politique. Les réponses sont notées selon une grille qui prend en compte les meilleures pratiques de sélection et de déploiement. Deux scores sont attribués : un pour l'existence de la politique de jure et un autre pour la mise en œuvre de facto de la politique.

CONTEXTE

Comme mentionné précédemment, être directeur d'école requiert des compétences spécifiques. Le directeur doit non seulement assumer les tâches d'un enseignant, mais aussi faire preuve de vision et de leadership pour que les fournitures, les infrastructures, les enseignants et les élèves forment un ensemble cohérent et créent un système d'apprentissage efficace. En plus d'attirer des candidats adéquats, le système doit sélectionner des directeurs d'école compétents. Aussi, le processus doit-il être méritocratique et conçu pour sélectionner les candidats qui rempliront au mieux le rôle de chef d'établissement, avec toutes les responsabilités y afférentes.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS
DES ÉCOLES

ENQUÊTE SUR
LES POLITIQUES
(PUBLIQUES)

Sources des instruments

Nouvellement développés, mais basés sur le travail de Mulkeen 2007

Approche systémique pour de meilleurs résultats en matière d'éducation - Prestation de services (SABER-SD)

Approche de mesure

Les quatre questions (deux de jure et deux de facto) qui composent cet indicateur font partie du module Gestion des écoles de l'Enquête auprès des écoles et de l'Enquête sur les politiques. Ensemble, elles donnent une idée de l'existence d'un processus de recrutement méritocratique qui tient compte du contexte professionnel lors du recrutement et de la promotion des directeurs d'école. Les questions incluent :

1. (de jure) *Existe-t-il une approche/disposition systématique pour la sélection des directeurs d'école ?*
2. (de jure) *Comment sélectionne-t-on les directeurs d'école ?*
3. (de facto) *Dans ce district, quels sont les critères pris en compte lors de la sélection d'un directeur ?*
4. (de facto) *Lequel des critères mentionnés précédemment est, selon vous, le plus déterminant*

Ce levier politique évalue dans quelle mesure les directeurs d'école reçoivent une formation et/ou bénéficient d'autres opportunités professionnelles qui pourraient les aider à devenir de meilleurs leaders scolaires. Les questions évaluent si de tels programmes sont proposés et, le cas échéant, si leur qualité est satisfaisante.

.....

INDICATEUR

Un score allant de 1 à 5, calculé sur la base de sept questions. Les réponses sont notées selon une grille qui prend en compte les critères associés aux systèmes efficaces de soutien aux directeurs d'école. Deux scores sont attribués : un pour l'existence d'une politique de jure et un autre pour la mise en œuvre de facto des politiques.

CONTEXTE

Il est essentiel de doter les directeurs d'école des compétences dont ils ont besoin pour réussir dans leur rôle de chefs d'établissement et de s'assurer qu'ils peuvent assumer toutes les responsabilités qui leur incombent. Tout comme pour les enseignants, être efficace en tant que directeur d'école résulte d'une préparation et d'une formation spécifiques. De nombreuses études montrent que des directeurs d'école plus efficaces améliorent considérablement les résultats scolaires (Boyd et al. 2011 ; Branch, Hanushek et Rivkin 2012 ; Grissom 2011 ; Ladd 2011 ; Loeb, Kalogrides et Béteille 2012). Un directeur d'école obtenant un score d'un écart-type supérieur à la moyenne pour l'efficacité de la direction d'école pourrait rehausser le niveau moyen de réussite des élèves du 50^e au 58^e percentile (Branch, Hanushek et Rivkin 2012). Par conséquent, le développement de formations et d'opportunités d'apprentissage qui appuieront les directeurs d'école à améliorer leurs compétences peut avoir un impact considérable sur leur efficacité, et donc les résultats des élèves. Ce constat est corroboré par des études récentes qui ont montré que proposer aux directeurs d'école des possibilités de formation efficaces et pertinentes se traduit par une amélioration de leur performance ainsi que des résultats des élèves (Fryer 2017 ; Fryer 2014).

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

**ENQUÊTE AUPRÈS
DES ÉCOLES**

**ENQUÊTE SUR
LES POLITIQUES
(PUBLIQUES)**

Sources des instruments

Approche systémique pour de meilleurs résultats en matière d'éducation
- Prestation de services (SABER-SD)

Nouvellement développés, mais basés sur le modèle Borden 2002

Approche de mesure

Une série de huit questions (3 de jure et 4 de facto) composent cet indicateur. Elles sont toutes incluses dans le module Gestion des écoles qui fait partie de l'Enquête auprès des écoles ainsi que de l'Enquête sur les politiques. Ensemble, elles permettent de déterminer dans quelle mesure les directeurs d'école suivent des formations pertinentes pour leurs activités quotidiennes, ainsi que pour la qualité de ces formations. Ces questions incluent les suivantes :

1. *(de facto) Avez-vous déjà bénéficié d'une formation formelle sur la gestion d'une école ?*
2. *(de facto) Si oui, quel type de formation avez-vous suivi ?*
3. *(de facto) Si vous réfléchissez par rapport à la dernière formation que vous avez reçue sur la gestion d'une école, avez-vous utilisé les compétences que vous avez acquises lors de cette formation ?*
4. *(de facto) Au cours de la dernière année, combien de formations et de cours de développement professionnel ont été organisées à l'intention des directeurs d'école ?*



Évaluation

GESTION SCOLAIRE

Ce levier politique détermine dans quelle mesure la performance des directeurs d'école fait l'objet de suivi et bénéficie d'appui par des mesures de redevabilité. L'indicateur est basé sur 1) l'existence d'une législation soulignant la nécessité de procéder à un suivi, 2) les directeurs d'école sont évalués, 3) les directeurs d'école sont évalués sur plusieurs points et 4) il existe des mécanismes de redevabilité.

.....

INDICATEUR

Un score allant de 1 à 5, calculé sur la base de huit questions de politique. Les réponses sont notées selon une grille qui prend en compte les facteurs associés aux systèmes efficaces d'évaluation des directeurs d'école. Deux scores sont rapportés : un pour l'existence d'une politique de jure et un autre pour la mise en œuvre de facto des politiques.

CONTEXTE

Au regard du rôle majeur que les directeurs d'école assument au sein de l'établissement et la conséquence potentielle de leurs actions (ou de leur absence) sur les résultats des élèves, il est primordial d'instaurer des mécanismes de redevabilité. Ces mécanismes d'évaluation permettent de garantir que les chefs d'établissement s'accusent de leurs responsabilités et qu'ils disposent des compétences adéquates pour les assumer efficacement. Le suivi de la performance des directeurs d'école peut indiquer les domaines dans lesquels une formation supplémentaire est nécessaire pour garantir que les directeurs puissent s'accuser de leurs responsabilités. Il peut également révéler les cas où certaines tâches essentielles telles que l'encadrement pédagogique ou l'entretien des infrastructures scolaires, ne sont pas réalisées.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉCOLES

ENQUÊTE SUR LES POLITIQUES (PUBLIQUES)

Sources des instruments

Approche systémique pour de meilleurs résultats en matière d'éducation
- Prestation de services (SABER-SD)

Nouvellement développés, mais basés sur SABER -
Enseignants

Approche de mesure

Cet indicateur se compose de huit questions. Elles sont posées dans le cadre de l'Enquête sur les politiques et du Module de gestion des écoles de l'Enquête auprès des écoles. Ces questions permettent de recueillir des informations de jure et de facto. Elles permettent de savoir si 1) il existe une législation soulignant la nécessité d'un suivi, 2) les directeurs d'école sont évalués, 3) les directeurs d'école sont évalués sur plusieurs points, et 4) si une évaluation positive/négative implique des sanctions. Par exemple :

1. *(de jure) Existe-t-il une loi/une disposition national(e) ou infranational(e) qui stipule la nécessité de faire le suivi de la performance des directeurs ou chefs d'établissement ?*
2. *(de facto) Au cours de la dernière année scolaire, une autorité quelconque a-t-elle évalué votre travail ?*
3. *(de facto) Sur quels aspects spécifiques de votre travail vous ont-ils évalué ?*
4. *(de facto) Que se passerait-il si un directeur était évalué positivement à deux reprises ou plus ?*
5. *(de facto) Que se passerait-il si un directeur était évalué négativement à deux reprises ou plus ?*





Caractéristiques de l'administration

POLITIQUE ET QUALITÉ DE L'ADMINISTRATION

Cet indicateur évalue les caractéristiques de l'administration qui est la structure d'exécution du gouvernement permettant d'atteindre les objectifs nationaux d'apprentissage et de garantir l'application des politiques élaborées pour promouvoir l'apprentissage.

INDICATEUR

Un score, allant de 1 à 5, établi sur la base d'une série de 12 questions. Pour toutes les questions, un score de 1 indique une faible efficacité et 5 une grande efficacité dans ce domaine. Cet indicateur est ventilé par milieu géographique (urbain/rural).

CONTEXTE

La mise en œuvre des objectifs nationaux d'apprentissage nécessite des responsables de l'administration motivés et compétents (Hasnain et al. 2019). Compte tenu des difficultés de suivi, la sélection du type adéquat de responsables d'administration est la clé d'une administration hautement performante. La sélection et la promotion méritocratique, plutôt que les nominations politiques, comme principal critère de sélection et de promotion est la caractéristique de l'administration webérienne et peut contribuer à instaurer des normes professionnelles solides qui stimulent la performance. La motivation intrinsèque et la motivation pro-sociale sont des déterminants particulièrement essentiels de la productivité des responsables de l'administration. La motivation intrinsèque est le souhait de travailler dur pour la simple satisfaction de réaliser une tâche plutôt que pour les récompenses, telles qu'un salaire plus élevé, une promotion ou une reconnaissance, que l'exécution de la tâche peut rapporter. La stimulation du service public ou motivation pro-sociale est le souhait de travailler et de fournir des efforts au profit de la communauté et non pour soi-même. Une importante littérature en psychologie et en administration publique témoigne que c'est la combinaison de la motivation intrinsèque et pro-sociale qui motive l'effort et le travail des agents du secteur public (Grant 2008 ; Perry & Hondeghem 2008). Un constat qui est confirmé par des études expérimentales plus récentes qui indiquent que les médecins et les infirmiers plus pro-sociaux sont plus performants dans leur travail (Callen et al. 2014 ; Deserranno 2019).

Les 12 questions incluses dans cette section du questionnaire mesurent les éléments suivants : connaissances et compétences, environnement de travail, mérite et motivation.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS DES FONCTIONNAIRES

Sources des instruments

Bureaucracy Lab
- Enquête auprès des agents publics

Approche de mesure

Une série de 12 questions est posée aux agents publics. En voici quelques-unes :

1. *Posez-vous la question de savoir si les agents ont confiance que leurs collègues tiendront les engagements qu'ils prennent ou si une culture générale de méfiance règne dans cette structure. Selon vous, dans quelle mesure les employés de cette structure se font-ils mutuellement confiance pour tenir les engagements qu'ils prennent ?*
2. *Comment votre structure encourage-t-elle l'innovation et l'adoption de nouvelles pratiques dans ses activités quotidiennes ?*



Décisions impartiales

POLITIQUE ET QUALITÉ DE L'ADMINISTRATION

Cet indicateur évalue dans quelle mesure les agents publics mettent en œuvre les politiques de manière impartiale, ce qui implique que les décisions ne sont pas motivées par le clientélisme politique ou l'influence indue d'un seul groupe d'intérêt.

.....

INDICATEUR

Un score allant de 1 à 5, basé sur une série de 12 questions. Pour toutes les questions, un score de 1 indique une faible efficacité et 5 une grande efficacité dans ce domaine. Cet indicateur est ventilé par milieu géographique (urbain/rural).

CONTEXTE

Outre les facteurs internes, tels que la qualité de la gestion et les compétences des administrateurs, les influences externes peuvent jouer un rôle important dans les performances de l'administration. L'élite politique représente la source d'influence la plus courante dans la prise de décision au sein de l'administration (Acemoglu & Robinson 2007). Le lien entre les politiciens et les fonctionnaires est vital pour le fonctionnement de l'administration, en particulier pour la sélection et la motivation des agents publics. Le clientélisme, ou l'embauche, l'octroi de contrats, les aides sociales, la corruption par l'argent, et ainsi de suite, en échange d'un soutien politique, constituent une caractéristique commune du secteur public dans les pays de toutes les régions et de tous les groupes de revenus (Bold et al. 2018 ; Anderson et al. 2014 ; Keefer 2007). L'ingérence politique dans la gestion du personnel peut perturber le bon fonctionnement de l'administration et des écoles (Berenschot 2018 ; Bruns & Luque 2014). Elle peut également générer un impact indirect sur la performance de l'administration en réduisant la motivation et la satisfaction des agents publics affectés par les pratiques clientélistes (Meyer-Sahling et al. 2018).

Au-delà de la gestion du personnel, les résultats des politiques sont souvent sous-optimaux lorsque les politiques clientélistes prévalent. En Inde, par exemple, l'efficacité du suivi numérique des travailleurs de la santé pour améliorer l'assiduité était conditionnée par la politique locale : e nombreux gouvernements locaux n'exploitaient pas les données pour sanctionner les absentéistes, ces derniers étant protégés par des politiciens (Dhaliwal & Hanna 2017). Au Pakistan, le suivi par smartphone des superviseurs sanitaires de district dans les formations de santé rurales a permis de doubler les inspections des centres de santé et de réduire l'absentéisme des agents de santé, mais les résultats dépendaient fortement du degré de gravité de la politique de favoritisme dans une localité (Callen et al. 2015).

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS DES FONCTIONNAIRES

Sources des instruments

Bureaucracy Lab - Enquête auprès des agents publics

Approche de mesure

Une série de 12 questions est posée aux fonctionnaires. Par exemple :

1. *Dans quelle mesure êtes-vous d'accord pour dire que les décisions d'embauche dans votre structure sont plus susceptibles d'être fondées sur des appuis politiques que sur le mérite ?*
2. *D'après votre expérience professionnelle dans cette structure, dans quelle mesure diriez-vous que la politique affecte la conception et le développement du programme scolaire ? Par exemple, dans les matières enseignées ou dans leur langue d'enseignement.*



Responsabilités et redevabilité

POLITIQUE ET QUALITÉ DE L'ADMINISTRATION

L'objectif de cet indicateur est d'appréhender dans quelle mesure les responsabilités sont clairement définies et attribuées par la législation et si cette attribution transparaît dans la pratique.

.....

INDICATEUR

Un score allant de 1 à 5, attribué sur la base d'une série de neuf questions. Pour toutes les questions, un score de 1 indique une faible efficacité et 5 une grande efficacité dans ce domaine. Cet indicateur est ventilé par milieu géographique (urbain/rural).

CONTEXTE

L'efficacité des pratiques de gestion et de travail pour la réalisation des objectifs nationaux d'apprentissage dépend de la clarté des dispositions relatives aux responsabilités et leur répartition, indépendamment du lieu d'exercice de ces responsabilités (Prichett & Pande 2006). Dans de nombreux systèmes éducatifs, on note une confusion sur les fonctions de l'éducation entre les différents niveaux d'administration et une absence de compréhension commune de ces responsabilités parmi les agents publics. Cette confusion peut être due à un manque de clarté dans les textes sur les responsabilités, ou à des lacunes dans les connaissances des agents publics responsables, ou encore à des défailances dans les systèmes de redevabilité visant à garantir que ces fonctions sont effectivement assumées (Adelman et al. 2019).

S'inspirant de la littérature sur l'organisation et la gestion (Nadler & Tushman 1980 ; Gibbons 2003 ; Prichett 2015), le concept sous-jacent à cet indicateur repose sur le fait que la cohérence entre la compréhension que les agents publics ont de la répartition des responsabilités est primordiale pour les résultats obtenus par les systèmes d'éducation publics. Lorsque différentes parties prenantes du système ne parviennent pas à collaborer, les résultats d'apprentissage ne correspondent pas aux possibilités et aux attentes. Étant donné que ces difficultés sont accrues en cas de vide juridique sur la responsabilité de l'exécution de chacune des fonctions essentielles du système éducatif, cet indicateur tentera de mesurer dans quelle mesure celles-ci sont définies, et si les acteurs concernés prennent conscience de ces responsabilités. Il évaluera également dans quelle mesure il existe des processus pour garantir la transparence et la redevabilité permettant de s'assurer que ces responsabilités sont assumées. Les neuf questions incluses dans ce questionnaire permettront de mesurer la cohérence, la transparence et la responsabilité des fonctionnaires.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS DES FONCTIONNAIRES

Sources des instruments

Bureaucracy Lab
- Enquête auprès des agents publics

Approche de mesure

Une série de 9 questions est posée aux fonctionnaires. Par exemple ::

1. *D'après votre expérience, la responsabilité organisationnelle de la supervision et de l'encadrement des enseignants est-elle claire ?*
2. *D'après votre expérience, la responsabilité de l'organisation en matière d'achat de fournitures est-elle claire ?*
3. *Votre administration publie-t-elle les résultats obtenus par rapport à ses propres objectifs de performance ?*



Objectifs nationaux d'apprentissage

POLITIQUE ET QUALITÉ DE L'ADMINISTRATION

L'objectif de cet indicateur est d'appréhender dans quelle mesure il existe un objectif et/ou une stratégie globale qui incarne le désir et la voie pour atteindre des résultats de meilleurs résultats d'apprentissage. C'est ce qui motive en définitive le travail du ministère et des bureaux de district qui, ensemble, avec le soutien d'autres parties prenantes et de la société civile, œuvrent à la réalisation de ces objectifs.

.....

INDICATEUR

Un score allant de 1 à 5, attribué sur la base d'une série de 12 questions. Pour toutes les questions, un score de 1 indique une faible efficacité et 5 une grande efficacité dans ce domaine. Cet indicateur est ventilé par milieu géographique (urbain/rural).

CONTEXTE

Le RDM 2018 a mis en lumière dans quelle mesure les systèmes éducatifs sont souvent peu en adéquation avec les objectifs d'apprentissage. Ces décalages sont dus en partie à des complexités techniques : les systèmes éducatifs poursuivent simultanément de nombreux objectifs contradictoires, avec de multiples acteurs du système interagissant continuellement de manière complexe. Même lorsque l'apprentissage est déterminé comme un objectif central, il bénéficie souvent d'une très moindre considération que les autres objectifs. Et même lorsque l'objectif d'apprentissage est clairement défini, la manière dont les systèmes éducatifs sont articulés entrave parfois la performance. La mise en cohérence des objectifs comporte deux éléments : premièrement, il convient d'avoir une stratégie et un objectif global clairement formulés. Deuxièmement, toutes les administrations et parties prenantes acteurs dans le système éducatif doivent œuvrer à la réalisation de cet objectif ou, à tout le moins, ne pas entraver les efforts en ce sens. L'orientation efficace vers un objectif dans les administrations repose sur des pratiques de gestion judicieuses. Les approches de type mandant-mandataire soulignent le caractère indispensable du contrôle et des incitations pour motiver le personnel à s'investir. Une bonne gestion implique une définition claire des buts et des objectifs de l'organisation, un suivi régulier de ces objectifs, une gestion efficace du personnel, notamment la manière dont les responsables répartissent les tâches entre les employés, impliquent le personnel dans la résolution des problèmes et lui accordent l'autonomie nécessaire pour mener à bien ses tâches, ainsi que la régularité et la solidité des évaluations de la performance. Ces éléments de gestion axés sur les objectifs doivent également être complétés par un engagement efficace des décideurs et des agents publics auprès des communautés pour aider les parents à contrôler les prestataires de services de première ligne.

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

ENQUÊTE AUPRÈS DES FONCTIONNAIRES

Sources des instruments

Bureaucracy Lab -
Enquête auprès des agents publics

Approche de mesure

Une série de 12 questions est posée aux fonctionnaires. Par exemple :

Votre établissement fixe-t-il un ensemble clair d'objectifs d'apprentissage qui sont en cohérence avec les objectifs nationaux d'apprentissage ?

Selon vous, dans quelle mesure les membres de votre établissement connaissent-ils les objectifs d'apprentissage de celle-ci et comment ces objectifs sont pris en compte dans leur travail ?



Financement

POLITIQUE ET QUALITÉ DE L'ADMINISTRATION

L'objectif de cet indicateur est d'appréhender les aspects clés du financement de l'éducation qui jouent un rôle essentiel dans la promotion de l'apprentissage pour tous. Il s'agit de l'adéquation et de l'efficience. Si les informations existantes sont disponibles, un sous-indicateur sur l'équité sera également inclus.

.....

INDICATEUR

Un score allant de 1 à 5 pour évaluer la qualité du financement selon deux optiques : l'adéquation et l'efficience. Ce score est calculé à l'aide de trois sous-indicateurs : 1) les dépenses par élève (adéquation), 2) la performance du financement de la gestion publique (efficience), et 3) les résultats par rapport aux dépenses (efficience). Si une source de données existante est disponible, un quatrième sous-indicateur sur l'équité sera inclus. L'information désagrégée pour chacun de ces 4 sous-indicateurs est disponible sous forme d'option d'approfondissement.

CONTEXTE

De nombreux pays ont réussi à augmenter leurs investissements dans l'éducation ; rien qu'au cours des 15 dernières années, les dépenses publiques en matière d'éducation ont doublé. Pourtant, un effort bien plus important est nécessaire pour réaliser l'ambitieux programme d'apprentissage auquel les pays ont souscrit avec les ODD, et les pays devront également investir mieux. Pour utiliser les ressources avec plus d'efficience et les cibler sur ceux qui en ont le plus besoin, il faudra s'attaquer aux maillons faibles de la chaîne dépenses-apprentissage - en améliorant la cohérence entre les dépenses et l'apprentissage, en réduisant les inégalités dans les dépenses, en évitant de dépenser à mauvais escient et en veillant à ce que les fonds parviennent aux écoles. Par conséquent, l'indicateur proposé ne mesure pas seulement l'adéquation (combien d'argent est investi), mais aussi l'équité et l'efficience (comment l'investissement est réparti et s'il réalise les résultats escomptés).

INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Instrument

SOURCES DE DONNÉES EXISTANTES

Sources des instruments

Institut de statistique de l'UNESCO pour les dépenses par élève et les dépenses par niveau d'enseignement (primaire)

Dépenses publiques et responsabilité financière (PEFA)

Approche de mesure

Les quatre sous-indicateurs mentionnés ci-dessus seront normalisés de sorte à pouvoir être agrégés pour générer un score synthétique permettant de mesurer la situation globale du financement. La méthodologie pour chacun des sous-indicateurs est la suivante :

1. Pour apprêhender l'adéquation : calculer les dépenses par élève au niveau de l'école primaire en utilisant les données de l'ISU.
2. Pour évaluer l'efficience en termes de performance des processus de financement : Utiliser le score synthétique résultant de l'évaluation des dépenses publiques et de la responsabilité financière (PEFA). Ce score est ensuite pondéré pour accorder plus d'importance au pilier « prestation de services » de l'évaluation PEFA.
3. Pour déterminer l'efficience en termes de résultats obtenus pour un niveau d'investissement donné (rendement de l'investissement dans l'éducation) : Utiliser l'analyse des frontières stochastiques pour estimer les résultats d'apprentissage ajustés attendus (combinaison des résultats d'accès et d'apprentissage) associés aux différents niveaux de dépenses par élève. Le sous-indicateur indique l'écart entre les résultats observés et les résultats attendus.
4. Pour évaluer l'équité : Si les données disponibles le permettent, un sous-indicateur d'équité sera également inclus. Ce sous-indicateur sera basé sur la comparaison entre les dépenses pour l'enseignement primaire par habitant dans le quintile inférieur de la distribution du revenu national et la moyenne nationale.

FOIRE AUX QUESTIONS

PUBLIC CIBLE, UTILITÉ ET RELATION AVEC D'AUTRES INSTRUMENTS

1. Qui est le public cible du tableau de bord ?

Le public cible actuel du tableau de bord comprend les décideurs de haut niveau des ministères de l'Education ; les hauts fonctionnaires des ministères des Finances ou du Plan qui font le suivi des résultats scolaires ; et les autres parties prenantes, y compris les « champions ». Il s'agit d'établir une passerelle entre les données du tableau de bord et les processus décisionnels. Le tableau de bord est conçu à l'intention des parties prenantes au niveau national (ou des États/provinces dans les systèmes fédéraux, si la taille de l'échantillon le permet).

2. Est-ce un tableau de bord ou un outil de diagnostic ?

Il s'agit d'un tableau de bord et il est conçu pour compléter plutôt que remplacer les diagnostics détaillés menés dans des domaines spécifiques. Le tableau de bord signale les domaines appelant à des améliorations dans le but de susciter des diagnostics plus approfondis et de déclencher des discussions sur la meilleure façon de concrétiser ces améliorations.

3. Quels sont les liens entre le tableau de bord et d'autres instruments tels l'IPS ?

Le tableau de bord est conçu pour être un outil de suivi de système global qui capitalise les outils existants et les complète. Les instruments de collecte de données du tableau de bord utilisent des versions simplifiées des éléments de tous ces outils existants et sont beaucoup plus ciblés que ces outils au sein de domaines spécifiques. En revanche, le tableau de bord aspire à être plus global (ou holistique) que les outils existants, en ce sens qu'il couvre les principaux facteurs de la crise de l'apprentissage au niveau de l'école aussi bien que du système. Il rassemble l'essence de nombreux instruments existants, offrant un aperçu qui couvre (entre autres) la préparation à l'école, la qualité de l'enseignement, les intrants et les infrastructures, et la gestion scolaire au niveau de l'école ; et la qualité de l'administration et les finances au niveau du système.

Lorsqu'un pays met le tableau de bord en œuvre, il est très probable qu'il cerne des domaines qu'il doit examiner plus en profondeur, ce qui l'amènera à mettre en œuvre la version complète de l'instrument original. Par exemple, une mauvaise performance aux indicateurs « apprenants » pourrait amener un pays à décider de mettre en œuvre des outils plus exhaustifs (tel que la GECDD) pour mesurer le développement de la petite enfance et ses déterminants.

ENVERGURE, PÉRIMÈTRE ET NATURE

1. Combien de pays sont couverts par le tableau de bord ?

Au cours de cette phase initiale, l'approche tableau de bord est mise en œuvre dans 13 pays. Cela dit, le tableau a été conçu pour être facile à élargir, de sorte qu'il peut être déployé rapidement dans tous les pays d'intervention du Projet pour le capital humain, puis dans les nombreux pays avec lesquels le GBM travaille.

2. Quel est l'ampleur de l'effort de collecte de données mené dans chaque pays ?

Dans chaque pays, l'équipe visite un échantillon représentatif à l'échelle nationale d'au moins 200 écoles pour administrer l'Enquête auprès des écoles et interroger 200 agents publics pour l'Enquête auprès des agents publics. Dans le cadre de l'Enquête auprès des écoles, les modules auront la taille d'échantillon suivante dans chaque école :

- Module 1 - Informations sur l'école – Directeur d'école
- Module 2 – Registre (assiduité des enseignants) – 10 enseignants
- Module 3 - Questionnaire de l'enseignant – 5 enseignants
- Module 4 - Évaluation de l'enseignant – 5 enseignants
- Module 5 - Observation en classe – 1 salle de classe
- Module 6 - Évaluation directe – 3 enfants en Année d'étude 1
- Module 7 - Gestion scolaire – Directeur d'école
- Module 8 – Évaluation d'élèves en 4e Année d'étude – 1 classe

L'équipe collectera également des données au moyen d'une Enquête sur les politiques qui sera menée par un consultant local à travers des revues juridiques et des entretiens avec des experts.

3. Dans quelle mesure est-ce que les pays doivent activement participer à la collecte des indicateurs ?

À la lumière des nombreuses sollicitations dont les agents publics des pays participants font l'objet, le projet a été conçu de telle manière que les gouvernements n'ont pas à mener les activités d'enquête et d'analyse eux-mêmes. Toutefois, parce que le tableau de bord s'appuie principalement sur des enquêtes auprès des écoles et des enquêtes auprès des agents publics, les pays qui souhaitent participer au projet doivent se l'approprier. Même s'ils n'ont pas à directement assurer la collecte des données sur ces nouveaux indicateurs, ils doivent fournir les informations nécessaires à l'échantillonnage et délivrer les approbations nécessaires à la réalisation des enquêtes.

4. Est-ce que le tableau de bord comporte des indicateurs de facto ou de jure ?

Le tableau de bord comporte à la fois des indicateurs *de facto* et *de jure*. Tous les indicateurs de prestation de services comportent des informations *de facto*. Ces indicateurs de *facto* sur les conditions effectives dans les écoles sont le point de départ du tableau de bord à partir duquel il se ramifie pour étudier les déterminants au niveau des politiques et de la politique. En même temps, les politiques de *jure* sont des leviers de politique que les gouvernements peuvent utiliser pour agir sur ces indicateurs *de facto*, c'est pourquoi il est également important d'inclure des indicateurs de ces politiques et de la qualité de leur mise en œuvre. Les indicateurs se rapportant aux politiques et à la politique sont constitués des deux types de questions.

5. Est-ce que le tableau de bord ne couvre que l'enseignement public ?

Cela dépend du contexte de chaque pays et des besoins de chaque gouvernement. Néanmoins, en général, toutes les fois que les écoles privées ou gérées par le secteur privé ont une part de marché significative, leur performance devrait être saisie dans les indicateurs du tableau de bord (au moins les indicateurs sur les conditions d'apprentissage au niveau de l'école).

6. Est-ce que le tableau de bord récompense les pays pour avoir progressé en matière d'équité et d'inclusion dans l'enseignement, ou simplement pour avoir relevé le niveau moyen des indicateurs ?

Les indicateurs reflètent une préoccupation pour l'équité, c'est-à-dire l'aspiration de concrétiser l'accès de tous les enfants et les jeunes à une éducation qui mène à l'apprentissage. Il convient de souligner que l'initiative entière est motivée par la volonté de promouvoir l'équité au vu des nombreuses données factuelles qui indiquent que ce sont ceux qui sont déjà défavorisés qui sont les plus affectés par les failles du système éducatif. Parce que le tableau de bord de chaque pays est basé sur des données provenant d'échantillons représentatifs des écoles, des enseignants et des agents publics, les indicateurs offrent un bon aperçu des conditions prévalant dans chaque domaine à l'échelle nationale. Même si le but principal de cet effort rationnalisé de collecte de données est d'établir cette vision nationale, les échantillons sont de taille suffisamment grande pour permettre d'effectuer certaines désagrégations pour étudier les problèmes d'équité (par exemple, selon le milieu de résidence [rural/urbain] ou selon le sexe). Lorsqu'il est possible d'avoir des échantillons de plus grande taille grâce à des financements supplémentaires, la désagrégation peut être poussée plus loin.

En outre, certains indicateurs sont spécifiquement axés sur la mesure de l'équité et de l'inclusion dans l'enseignement. Par exemple, celui concernant les pratiques pédagogiques des enseignants tient compte de la capacité de l'enseignant à s'adapter à différents styles d'apprentissage et à remettre en question les stéréotypes de genre. Celui sur la motivation intrinsèque des enseignants comporte des questions sur la mesure dans laquelle les enseignants estiment que chaque enfant peut apprendre, sans considération de sexe, d'appartenance ethnique ou de milieu socioéconomique. Celui relatif aux infrastructures de base cherche à évaluer l'accessibilité des écoles et des salles de classe pour les enfants en situation de handicap. Tous les leviers de politique se rapportant aux apprenants sont étroitement liés à l'équité du fait qu'ils ont trait à des aspects clés qui peuvent mettre les enfants sur des trajectoires d'apprentissage différentes. Il s'agit notamment de la nutrition, de la santé, de l'éducation de la petite enfance et de la capacité des responsables des enfants (en termes financiers, mais aussi en termes de compétences parentales).

7. En quoi est-ce que les mesures du tableau de bord sont en cohérence avec l'engagement de GBM mondiale à assurer que tous les projets d'éducation garantissent l'inclusion des personnes en situation de handicap d'ici 2025 ?

Nous prenons cet engagement très au sérieux. L'un de nos deux indicateurs de résultat porte sur la participation, et des recherches récentes montrent que moins de 50 pour cent des enfants en situation de handicap sont scolarisés dans les pays en développement (Male & Wodon 2017). Ceci est en grande partie dû au fait que les écoles ne sont pas accessibles pour les élèves en situation de handicap. Quand bien même les enfants en situation de handicap sont scolarisés, leur apprentissage peut être entravé par divers obstacles. C'est pourquoi, le tableau de bord appréhende plusieurs dimensions de l'accessibilité des écoles pour les enfants en situation de handicap. Nous avons travaillé avec le Chef de file de la thématique Education inclusive du Pôle d'expertise mondial en Education et nous sommes efforcés d'harmoniser nos questions avec celles mises au point par l'UNICEF. Le tableau de bord appréhende et présente actuellement des données sur les dimensions suivantes :

- Est-ce que l'école est accessible aux élèves en situation de handicap ? Cette accessibilité est évaluée en fonction de la réponse aux questions suivantes :
 - Est-ce que la route menant à l'école est accessible pour les élèves en situation de handicap, par exemple, ceux en fauteuil roulant, y compris pendant la saison des pluies ?
 - Est-ce qu'il y a des marches à l'entrée principale ?
 - Si oui, est-ce qu'une rampe appropriée y a été aménagée, est en bon état et peut être utilisée par des personnes en situation de handicap, par exemple, un élève se déplaçant en fauteuil roulant ?
 - Est-ce que l'entrée principale de l'école est suffisamment large pour laisser passer une personne en fauteuil roulant ?
- Est-ce que les toilettes sont accessibles pour les élèves en situation de handicap ?
- Est-ce que les salles de classe sont accessibles pour les élèves en situation de handicap ?
- Est-ce que le programme, les manuels scolaires et les autres supports d'apprentissage sont accessibles pour les élèves qui ne peuvent pas lire de supports imprimés (braille ou livre audio, gros caractères, etc.) ?

- Est-ce qu'il y a des enfants en situation de handicap et/ou ayant des besoins éducatifs divers à l'école (y compris des handicaps physiques, sensoriels, cognitifs, intellectuels et psychosociaux) ?
- Est-ce que (tous) les enseignants ont participé à une formation sur la pédagogie de l'enseignement inclusif et/ou est-ce qu'il y a des enseignants qui ont reçu une formation plus spécialisée sur la pédagogie de l'enseignement inclusif, les besoins divers en apprentissage et en appui/enrichissement pour l'apprentissage ?
- Est-ce que des dépistages et des activités d'évaluation sont organisés à l'école (par exemple pour évaluer la vision, l'ouïe, la motricité, l'apprentissage) ?

Outre ces mesures, certains des instruments utilisés pour l'enseignement (questionnaire pour l'enseignant et TEACH) appréhendent l'inclusivité des classes pour tous les enfants.

8. Comment est-ce que le tableau de bord appréhende la présence des TIC dans les écoles ?

Dans le cadre de l'Enquête auprès des écoles, les enquêteurs vérifient les éléments suivants :

- Est-ce que l'école a accès à l'électricité ?
- Combien de PC, d'ordinateurs portables, de tablettes ou d'autres appareils informatiques est-ce qu'il y a à l'école ?
- Combien d'élèves ont accès à ces appareils ?
- Est-ce que les appareils fonctionnent ?
- Est-ce que les appareils sont connectés à Internet ?
- Est-ce que les enseignants ont utilisé des appareils informatiques pour expliquer le cours au cours des deux dernières semaines ?

L'équipe travaille également au prototypage d'un Indice de préparation à l'EdTech dans le cadre de l'initiative du tableau de bord en vue de mesurer l'état de préparation des pays à catalyser le potentiel de l'EdTech lorsqu'il sera intégré avec succès dans le programme. .

MÉTHODOLOGIE ET PROCESSUS DE PRODUCTION

1. Quels sont les outils utilisés pour collecter les données ?

Le processus de collecte de données présente de multiples facettes, s'appuyant sur la combinaison de divers outils déployés au cours des dernières années pour mesurer la qualité de l'éducation. Il est basé sur des versions plus agiles de l'IPS, de SABER-Policy Intent, de la GECDD (anciennement MELQO), de DWMS, d'ITTSI, de TEACH et d'une enquête du *Bureaucracy Lab*, tous combinés en trois nouveaux instruments d'enquête du tableau de bord, à savoir l'Enquête auprès des écoles, l'Enquête sur les politiques et l'Enquête auprès des agents publics.

2. Comment est-ce que le coût de ces instruments a été réduit ?

L'équipe a utilisé différentes manières pour rationaliser le processus et le coût de collecte de données. Elles comprennent :

- La réduction du nombre de questions : le tableau de bord n'est pas destiné à être aussi exhaustif que les instruments existants. Par exemple, il n'utilise qu'un petit sous-ensemble des indicateurs de jure existants de SABER, et l'Enquête auprès des agents publics est beaucoup plus courte que les enquêtes standard.
- La réduction du nombre de visites d'école : l'équipe n'effectue qu'une seule visite par école.
- Les innovations technologiques : le TBPME collecte les données au moyen de tablettes dans les écoles, en s'appuyant, toutes les fois que c'est possible, sur l'expérience récente du projet pilote de prestation de services au Pendjab qui a réussi.
- La réalisation d'économies d'échelle : pour les observations en classe, une composante de la collecte de données qui consomme énormément de ressources, le TBPME met à profit l'expérience de mise en œuvre de l'outil TEACH dans plusieurs pays. Au lieu d'observer les classes en direct et de les coder sur le terrain,

les cours sont enregistrés, ce qui réduit le travail sur le terrain et la formation en rassemblant toutes les opérations de codage en un même lieu.

- La réduction des coûts de formation : le coût estimatif de la collecte de données par pays est inférieur à celui d'autres enquêtes sur la prestation de services, ce, grâce à la réduction de l'envergure de l'enquête ainsi que de sa complexité. A terme, notre objectif est de réduire davantage les coûts en développant des ressources qui réduiront la quantité de formation dirigée par des experts, les déplacements et le temps du personnel.

3. Qu'est-ce qui est fait pour que le tableau de bord obtienne l'adhésion des principales parties prenantes ?

Trois approches sont utilisées pour que les pays souscrivent à l'utilisation des indicateurs et des instruments faisant partie du tableau de bord et pour rehausser la probabilité de susciter une action. Premièrement, l'équipe du projet a utilisé des Laboratoires d'écoute pour donner au public la possibilité d'exprimer son opinion sur le contenu, sa présentation et les moyens de l'améliorer. Deuxièmement, l'équipe mène des activités de validation auprès des parties prenantes dans le pays. Lors de ces manifestations, les membres de l'équipe du tableau de bord expliquent les résultats aux parties prenantes et lancent des discussions à leur sujet pour amener à la validation des constats et accroître la probabilité qu'elles soient traduites en actions. Troisièmement, il y a une complémentarité entre le tableau de bord et le projet *Education Policy Design Lab* (Laboratoire de conception de politiques d'éducation) qui a créé une approche permettant aux parties prenantes et au personnel de la BM de faire meilleur usage de ce type de données. Enfin, l'équipe s'efforce de continuer à mettre l'initiative et ses constats en relation avec le travail d'autres acteurs locaux et internationaux en restant fortement engagé pour la transparence et la collaboration. Dans chaque pays, l'équipe du TBPME se présente auprès des diverses équipes au sein de chaque gouvernement, des Groupes de travail techniques locaux, des partenaires au développement et d'autres entités pour leur assurer que toute opportunité de collaboration sera mise à profit.

PRÉSENTATION ET MODE D'EMPLOI

1. Pourquoi est-ce que le tableau de bord n'inclut pas d'indice synthétique ni de classement des pays ?

Un tel indice offrirait une mesure composite et sans signification utile ; de plus, l'Indice du capital humain comporte déjà un indice qui motive les gouvernements à se concentrer sur l'éducation. Le tableau de bord n'effectue donc pas de classement des pays mais les aide à reconnaître les domaines où ils doivent intervenir pour favoriser le progrès sur l'ICH.

2. Étant donné qu'il n'y a pas d'indice, comment est-ce que les indicateurs se présentent ?

Les indicateurs de prestation de services/pratique sont généralement formulés de la même façon que la mesure d'origine correspondante, comme dans l'IPS (par exemple, taux d'absentéisme des enseignants, pourcentage d'enseignants atteignant la connaissance minimale de la matière, nombre moyen d'intrants et d'infrastructures) parce que ces mesures seront faciles à comprendre. Pour les indicateurs de politique et sur les politiques, chacune des questions (réponses) se voit attribuer un score (par exemple, 1 point, 2 points) en fonction du niveau d'avancement à l'indicateur de pratique ou de politique, respectivement. Ensuite, un score est généré pour chaque indicateur en se basant sur les scores aux questions spécifiques. A la fin, le TBPME indique une note de 1 à 5 pour chaque levier de politique et indicateur de système. Ce barème indique dans quelle mesure un système éducatif a mis en place le type de pratiques et de politiques relatives à l'amélioration des résultats des élèves. En termes de visualisation des données, le tableau de bord utilise des couleurs pour permettre aux décideurs politiques de repérer aisément les domaines d'amélioration possibles.

3. Est-ce que l'approche système représentée par le tableau de bord requiert de s'attaquer immédiatement à tous les problèmes ?

Non, elle permet de cerner les domaines d'intervention qui sont actuellement les plus importants du secteur (ou d'autres secteurs), en tenant compte des liens entre ces domaines. (Analyser au niveau mondial, puis agir au niveau local.)

VISION À LONG TERME DU TABLEAU DE BORD

1. Quels sont les projets en termes d'élargissement de l'utilisation du tableau de bord ?

Étant donné que le tableau de bord peut aider les pays à cerner les goulets d'étranglement et faire le suivi des efforts pour résoudre la crise de l'apprentissage, le but serait éventuellement de l'utiliser comme une composante essentielle du suivi régulier du capital humain de GBM mondiale en accompagnement de l'ICH, de la même façon que les efforts de suivi régulier de GBM servent à mesurer l'avancement vers le double objectif. La première étape consiste à nous assurer que nous fournissons un outil crédible. Cela dit, sur le moyen terme, l'ambition est de tâcher d'atteindre le nombre le plus élevé de pays clients de GBM souhaitant participer. Pour ce faire, l'équipe oriente ses actions vers un plan de mise à échelle systématique, qui nécessite deux évolutions : premièrement, le tableau de bord doit être intégré dans les opérations et les Services de conseil et d'analyse (ASA) de GBM, ainsi que dans ceux des agences partenaires ; en effet, plusieurs équipes au niveau pays l'ont adopté et prévoient déjà de l'intégrer dans les opérations de GBM. Deuxièmement, il faudra prévoir l'appui d'une équipe ou d'une unité dédiée au tableau de bord. Le PME en Education est en train de discuter des perspectives d'en faire son outil de suivi prioritaire en accompagnement du PCH/ICH avec plusieurs partenaires.

2. Est-ce que les données du tableau de bord devraient être collectées par les gouvernements dans le cadre du suivi administratif périodique ?

Au cours de cette phase initiale du tableau de bord, les données sont collectées par des cabinets d'enquête engagées par GBM mondiale. Cela dit, les instruments sont accompagnés de supports et de ressources de formation destinées à faciliter la collecte de données à faible coût par GBM mondiale, d'autres partenaires au développement et les gouvernements eux-mêmes. L'ensemble des instruments et des supports de formation sont faciles à se procurer, de sorte que les gouvernements peuvent y accéder et les utiliser pour un suivi plus fréquent ou pour faire le suivi de l'impact de politiques spécifiques (ciblées).

RÉFÉRENCES

- Acemoglu, Daron, and Robinson, James. 2007. "The Role of Institutions in Growth and Development." Working Paper 10, Commission on Growth and Development, World Bank, Washington, DC.
- Adelman, Melissa, Renata Lemos, Maria José Vargas, and Reema Nayar. 2018. "Managing for learning: (in)coherence in education systems in Latin America." World Bank, Washington, DC.
- Alderman, Harold, ed. 2011. "No Small Matter: The Impact of Poverty, Shocks, and Human Capital Investments in Early Childhood Development." Washington DC: World Bank.
- Anderson, Siwan, Patrick Francois, and Ashok Kotwal. 2015. "Clientelism in Indian villages." *American Economic Review* 105 (6): 1780-1816.
- Angrist, Joshua D., Parag A. Pathak, and Christopher R Walters. 2013. "Explaining Charter School Effectiveness." *American Economic Journal: Applied Economics*, 5 (4): 1-27.
- Amin, Samia, Jishnu Das, Markus Goldstein. 2008. "An introduction to methodologies for measuring service delivery in education." Washington DC: The World Bank.
- Amin, Samia, and Nazmul Chaudhury. "An Introduction to Methodologies for Measuring Service Delivery in Education." In *Are You Being Served? New Tools for Measuring Service Delivery*, edited by Samia Amin, Jishnu Das, and Markus Goldstein, 67-110. Washington, DC: World Bank.
- Ashraf, Nava, Oriana Bandiera, and Kelsey Jack. 2014. "No margin, no mission? A field experiment on incentives for public service delivery." *Journal of Public Economics* 120: 1-17.
- Auguste, Byron, Paul Kihn, Matt Miller. 2010. "Closing the Talent Gap: Attracting and Retaining Top-Third Graduates to Careers in Indicateur de pratique." McKinsey and Company.
- Azevedo, Joao Pedro. 2020. *Résultat Poverty : Measures and Simulations*. Policy Research Working Paper;No. 9446. World Bank, Washington, DC. © World Bank.
- Barber, Michael, Mona Mourshed. 2007. "How the Best-Performing School Systems Come Out on Top." McKinsey and Company.
- Barde, Julia, and Juliana Walkiewicz. 2014. "Access to Piped Drinking Water on Human Capital Formation - Evidence from Brasilian Primary Schools." Department of International Economic Policy – Discussion Paper Series No. 28, University of Freiburg.

- Barry, Oumar, Ali Mory Maïdoka, and Patrick Premand. 2017. "Promoting Positive Parenting Practices in Niger Through a Cash Transfer Programme." *Early Childhood Matters* 126 (2017): 56-60.
- Beisiegel, Mary, Rebecca Mitchell, and Heather C. Hill. 2018. "The Design of Video-Based Professional Development: An Exploratory Experiment Intended to Identify Effective Features." *Journal of Teacher Education* 69 (1): 69-89.
- Benabou, Roland, and Jean Tirole. "Intrinsic and Extrinsic Motivation." *The Review of Economic Studies* 70 (3): 489-520.
- Berlinski, Samuel, and Alejandra Ramos. 2018. "Does Rewarding Pedagogical Excellence Keep Teachers in the Classroom? Evidence from a Voluntary Award Program." IDB Working Paper IDB-WP-906, Inter-American Development Bank, Washington, DC.
- Berlinski, Samuel, Sebastian Galiani, and Paul J. Gertler. 2008. "The Effect of Pre-primary Education on Primary School Performance." *Journal of Public Economics* 93 (1-2): 219-34.
- Berenschot, Ward. 2018. The Political Economy of Clientelism: A Comparative Study of Indonesia's Patronage Democracy. *Comparative Political Studies* 51 (12): 1563-1593.
- Bietenbeck, Jan, Marc Piopiunik, and Simon Wiederhold. 2017. "Africa's Skill Tragedy: Does Teachers' Lack of Knowledge Lead to Low Student Performance?" *The Journal of Human Resources* 54: 857-899.
- Black, Maureen M., Susan P. Walker, Lia C. H. Fernald, Christopher T. Andersen, Ann M. DiGirolamo, Chuning Lu, Dana C. McCoy, et al. 2017. "Early Childhood Development Coming of Age: Science through the Life Course." *The Lancet* 389 (10064): 77-90.
- Bloom, Nicholas, Renata Lemos, Raffaella Sadun, and John Van Reenen. 2015. "Does Management Matter in schools?" *Economic Journal* 125 (584): 647-674.
- Bloom, Nicholas, Carol Propper, Stephan Seiler, and John Van Reenen. 2015. "The Impact of Competition on Management Quality: Evidence from Public Hospitals." *The Review of Economic Studies* 82 (2): 457-489.
- Bold, Tessa, Deon Filmer, Gayle Martin, Ezequiel Molina, Brian Stacy, Christophe Rockmore, Jakob Svensson, and Waly Wane. 2017. "Enrollment with Résultat: Teacher Effort, Knowledge, and Skill in Primary Schools in Africa." *Journal of Economic Perspectives* 31 (4): 185-204.
- Bold, Tessa, Dean Filmer, Ezequiel Molina, Jakob Svensson. 2018. "The Lost Human Capital: Teacher Knowledge and Student Achievement in Africa." IIES Working Paper.
- Bold, Tessa, Dean Filmer, Ezequiel Molina, and Jakob Svensson. 2018. "The Lost Human Capital: Teacher Knowledge and Student Achievement in Africa." Policy Research Working Paper Series 8849, World Bank, Washington, DC.
- Bold, Teresa, Ezequiel Molina, and Abla Safir. 2018. "Clientelism in the Public Sector: Why Public Service Reforms Fail and What to Do about It." Policy Research Working Paper 8439, World Bank, Washington, DC.
- Boyd, Donald, Pamela Grossman, Hamilton Lankford, Susanna Loeb, and James Wyckoff. 2009. "Teacher Preparation and Student Achievement." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 31(4): 416-40.

- Boyd, Donald, Pamela Grossman, Hamilton Lankford, Susanna Loeb, and James Wyckoff. 2006. "How Changes in Entry Requirements Alter the Teacher Workforce and Affect Student Achievement." *Education Finance & Policy* 1(2): 176-216.
- Boyd, Donald, Hamilton Lankford, Susanna Loeb, and James Wyckoff. 2005. "The Draw of Home: How Teachers' Preferences for Proximity Disadvantage Urban Schools." *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(1), 113-132.
- Boyd, Donald, Pamela Grossman, Marsha Ing, Hamilton Lankford, Susanna Loeb, and James Wyckoff. 2011. "The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions." *American Education Research Journal*, Vol. 48, No. 2, 2011, 303-333.
- Bouguen, Adrien, Deon Filmer, Karen Macours, and Sophie Naudeau. 2013. "Impact Evaluation of Three Types of Early Childhood Development Interventions in Cambodia." Policy Research Working Paper 6540, World Bank, Washington, DC.
- Branch, Gregory F., Eric A. Hanushek, and Steven G. Rivkin. 2012. "Estimating the Effect of Leaders on Public Sector Productivity: The Case of School Principal." Washington, D.C.: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, working paper 66, 2012.
- Britto, Pia Rebello, Stephen J. Lye, Kerrie Proulx, Aisha K. Yousafzai, Stephen G. Matthews, Tyler Vaivada, Rafael Perez-Escamilla, et al. 2016. "Nurturing Care: Promoting Early Childhood Development." *The Lancet* 389 (10064): 91-102.
- Bruns, Barbara, and Javier Luque. 2015. "Great Teachers: How to Raise Student Results in Latin America and the Caribbean." Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-0151-8.
- Bruns, Barbara, Leandro Costa, and Nina Cunha. 2018. "Through the looking glass: Can classroom observation and coaching improve teacher performance in Brazil?" *Economics of Education Review* 64: 214-250.
- Callen, Michael, Saad Gulzar, Ali Hasanain, Yasir Khan, and Arman Rezaee. 2015. "Personalities and Public-Sector Performance: Evidence from a Health Experiment in Pakistan." NBER Working Paper No. 21180
- Cardenas, Sergio, David Evans, and Peter Holland. 2017. "Estimating the Effects of a Low-Cost Early Stimulation and Parenting Education Programme in Mexico." 3ie Impact Evaluation Report 57. New Delhi: International Initiative for Impact Evaluation (3ie).
- Chaudhury, Nazmul, Jeffrey Hammer, Michael Kremer, Karthik Muralidharan, and F. Halsey Rogers. 2006. "Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries." *Journal of Economic Perspectives* 20(1): 91-116.
- Chingos, Matthew, and Paul Peterson. 2011. "It's Easier to Pick a Good Teacher than to Train One: Familiar and New Results on the Correlates of Teacher Effectiveness." *Economics of Education Review* 30(3): 449-465.
- Coe, Robert, Cesare Aloisi, Steve Higgins, and Lee Elliot Major. 2014. "What Makes Great Indicateur de pratique? Review of the Underpinning Research." London: Sutton Trust.
- Coe, Christopher L., and Gabrielle R. Lubach. 2007. "Mother- Infant Interactions and the Development of Immunity from Conception through Weaning." In *Psychoneuroimmunology*, edited by Robert Ader, 455-74. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.

- Coelli, Michael, and David A. Green, "Leadership Effects: School Principals and Student Résultat." *Economics of Education Review*, Vol. 31, No. 1, 2012, 92–109.
- Collier, Paul, and Anke Hoeffler. 2005. "The economic costs of corruption in infrastructure." In Transparency International (Ed.) Global Corruption Report 2005. London: Pluto Press.
- Crawfurd, Lee. 2017. "GESTION SCOLAIRE and Public-Private Partnerships in Uganda." Rise Working Paper 17/013.
- Dal Bó, Ernesto, Frederico Finan, and Martin Rossi. 2013. "Strengthening State Capabilities: The Role of Financial Incentives in the Role of Call to Service." *The Quarterly Journal of Economics* 128(3): 1169-1218.
- Damon, William, Deanna Kuhn, and Robert Siegler. 1998. "Handbook of Child Psychology." New York : J. Wiley, ©1998.
- Danielson, Charlotte. 2007. "Enhancing Professional Pratique: A Framework for Indicateur de pratique, 2nd edition." Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Darling-Hammond, Linda. 2010. "Teacher Education and the American Future." *Journal of Teacher Education* 61(1-2): 35-47.
- Darling-Hammond, Linda, Maria E. Hyler, and Madelyn Gardner. 2017. "Effective Teacher Professional Development." Palo Alto, CA: Résultat Policy Institute.
- Dee, Thomas, and James Wyckoff. 2015. "Incentives, Selection, and Teacher Performance: Evidence from Impact." *Journal of Policy Analysis and Management*, John Wiley & Sons, Ltd., vol. 34(2), 267-297.
- Deserranno, Erika. 2019. "Financial Incentives as Signals: Experimental Evidence from the Recruitment of Village Promoters in Uganda." *American Economic Journal: Applied Economics*, 11 (1) 277-317.
- de Hoyos, Rafael E., Vicente A. Garcia-Moreno, and Harry Anthony Patrinos. 2017. "The Impact of an Accountability Intervention with Diagnostic Feedback: Evidence from Mexico." *Economics of Education Review* 58: 123–40.
- de Ree, Joppe, Karthik Muralidharan, Menno Pradhan, and Halsey Rogers. 2018. "Double for Nothing? Experimental Evidence on an Unconditional Teacher Salary Increase in Indonesia." *The Quarterly Journal of Economics*, Volume 133, Issue 2, May 2018, 993–1039.
- Dhaliwal, Iqbal, and Rema Hanna. 2017. "The Devil is in the Details: The Successes and Limitations of Bureaucrat-ic Reform in India." *Journal of Development Economics* 124: 1-21.
- Dobbie, Will, and Roland G. Fryer Jr. 2013. "Getting beneath the Veil of Effective Schools: Evidence from New York City." *American Economic Journal: Applied Economics*, 5 (4): 28-60.
- Dolton, Peter. 1990. "The Economics of UK Teacher Supply: The Graduate's Decision." *Economic Journal, Royal Economic Society*, 100(400): 91-104.
- Duflo, Esther, Rema Hanna, and Stephen P. Ryan. 2012."Incentives Work: Getting Teachers to Come to School." *American Economic Review* 102(4): 1241-1278.
- Dhuey, Elizabeth, and Justin Smith, "How Important Are School Principals in the Production of Student Achievement?" *Canadian Journal of Economics*, Vol. 47, No. 2, 2014, 634–663.

- Institute of Education Sciences (IES). 2014. "Education Longitudinal Study of 2002: A First Look at 2002 High School Sophomores 10 Years Later." National Center for Education Statistics, NCES 2014-363.
- Eilander, Ans, Tarun Gera, Harshpal S. Sachdev, Catherine Transler, Henk C. M. van der Knaap, Frans J. Kok, and Saskia J. M. Osendorp. 2010. "Multiple Micronutrient Supplementation for Improving Cognitive Performance in Children: Systematic Review of Randomized Controlled Trials." *American Journal of Clinical Nutrition* 91 (1): 115–30.
- Elacqua, Gregory, Diana Hincapie, Emiliana Vegas, Mariana Alfonso, Veronica Montalva, and Diana Paredes. 2018. "Profesion: Profesor en America Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y como recuperarlo?" Inter-American Development Bank, Washington, DC.
- Engle, Patrice L., Lia C. H. Fernald, Harold Alderman, Jere Behrman, Chloe O'Gara, Aisha Yousafzai, Meena Cabral de Mello, et al. 2011. "Strategies for Reducing Inequalities and Improving Developmental Résultat for Young Children in Low-Income and Middle-Income Countries." *The Lancet* 378 (9799): 1339–53.
- Evans, David, and Anna Popova. 2016. "What Really Works to Improve Résultat in Developing Countries? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews." *The World Bank Research Observer*, Volume 31, Issue 2, August 2016, 242–270.
- Evans, David, and Fei Yuan. 2017. "The Economic Interventions that Increase Résultat." Contexte Paper for WDR. Washington, DC: World Bank.
- Evans, David, and Tara Betaille. 2019. "Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession." World Bank Policy Approche de mesure Papers. Washington, DC: World Bank.
- Favara, Marta, Martin Woodhead, Juan Francisco Castro, Grace Chang, and Patricia Espinoza. 2017. "Pre-school Education and Skills Development in Peru, Vietnam, Ethiopia, and India: Evidence from Young Lives." World Bank, Washington, DC.
- Figlio, David N. 1997. "Did the 'Tax Revolt' reduce student performance?" *Journal of Public Economics* 65 (2), 245–269.
- Filmer, Deon, Halsey Rogers, Noam Angrist, Shwetlena Sabarwal, and Roberta Gatti. 2018. "Résultat-Adjusted Years of Schooling (LAYS): Defining a New Macro Measure of Education." World Bank Policy Research Working Paper No. 8591, World Bank, Washington, DC.
- Fryer, Roland. 2017. "Management and Student Achievement: Evidence from a Randomized Field Experiment." NBER Working Paper No. 23437, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Fryer, Roland. 2014. "Injecting Charter School Best Practices into Traditional Public Schools: Evidence from Field Experiments." *The Quarterly Journal of Economics* 129(3): 1355 – 1407.
- Garcia, Emma, and Elaine Weiss. 2018. "Student Absenteeism. Who misses school and how missing school matters for performance." Economic Policy Institute, Washington DC.
- Galasso, Emanuela, and Adam Wagstaff. 2016. "The Economic Costs of Stunting and How to Reduce Them." With Sophie Naudeau and Meera Shekar. Policy Research Note 5, World Bank, Washington, DC.
- García, Jorge Luis, James J. Heckman, Duncan Ermini Leaf, and María José Prados. 2016. "The Life-Cycle Benefits of an Influential Early Childhood Program." National Bureau of Economic Research, NBER Working Paper 22993.

- Garner, Andrew S., Jack P. Shonkoff, Benjamin S. Siegel, Mary I. Dobbins, Marian F. Earls, Laura McGuinn, John Pascoe, et al. 2012. "Early Childhood Adversity, Toxic Stress, and the Role of the Pediatrician: Translating Developmental Science into Lifelong Health." *Pediatrics* 129 (1): e224-e231.
- Gibbons, Robert. 2003. "Team Theory, Garbage Cans, and Real Organizations: Some History and Prospects of Economic Research on Decision-Making in Organizations." *Industrial and Corporate Change* 12: 753-87.
- Gitomer, Drew, Kevin Crouse, and Jeanette Joyce. 2015. "A Review of the DC IMPACT Teacher Evaluation System." Graduate School of Education, Rutgers University.
- Grant, Adam M. 2008. "Does Intrinsic Motivation Fuel the Prosocial Fire? Motivational Synergy in Predicting Persistence, Performance, and Productivity." *Journal of Applied Psychology* 93 (1): 48-58.
- Grissom, Jason A., D. Kalogrides, and S. Loeb, "Using Student Test Scores to Measure Principal Performance." *Education Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 37, No. 1, 2015, 3-28.
- Grissom, Jason A., "Can Good Principals Keep Teachers in Disadvantaged Schools? Linking Principal effectiveness to Teacher Satisfaction and Turnover in Hard-to-Staff Environments." *Teachers College Record*, Vol. 113, No. 11, 2011, 2552-2585.
- Hanushek, Eric, John Kain, and Steven Rivkin. 1999. "Do Higher Salaries Buy Better Teachers?" National Bureau of Economic Research, NBER Working Paper 7082.
- Hanushek, Eric A., John F. Kain, and Steven G. Rivkin. 2004. "Disruption versus Tiebout Improvement: The Costs and Benefits of Switching Schools." *Journal of Public Economics* 88(9/10): 1721-46.
- Hanushek, Eric, John Kain, and Steven Rivkin. 2004. "Why public schools lose teachers." *Journal of Human Resources* 39 (2), 326-354.
- Hanushek, Eric, John Kain, Daniel O'Brien, and Steven Rivkin. 2005. "The market for teacher quality." National Bureau of Economic Research, NBER Working Paper 11154.
- Hanushek, Eric A, and Steven G. Rivkin. 2010. "Generalizations About Using Value-Added Measures of Teacher Quality." *American Economic Review* 100 (2): 267-271. doi:10.1257/aer.100.2.267.
- Horta, Bernardo L., Christian Loret de Mola, and Cesar G. Victora. 2015. "Breastfeeding and Intelligence: A Systematic Review and Meta-Analysis." *Acta Paediatrica* 104 (S467): 14-19.
- Hasnain, Zahid; Daniel Oliver Rogger, Daniel John Walker, Kerenssa Mayo Kay, and Rong Shi. 2019. "Innovating Bureaucracy for a More Capable Government." Washington, D.C. : World Bank Group.
- Jackson, Kirabo. 2013. "Match Quality, Worker Productivity, and Worker Mobility: Direct Evidence from Teachers." *The Review of Economics and Statistics* 95(4): 1096-1116
- Johnson, David. 2006. "Investing in Teacher Effectiveness to Improve Educational Quality in Developing Countries: Does In-Service Education for Primary Mathematics Teachers in Sri Lanka Make a Difference to Indicateur de pratique and Résultat?" *Research in Comparative and International Education* 1(1): 73-87.
- Keefer, Phillip. 2007. "Clientelism, Credibility, and the Policy Changes of Young Democracies." *American Journal of Political Science*, Vol. 51, No. 4, October 2007, 804-821.

- Ko, James, and Pamela Sammons. 2013. "Effective Indicateur de pratique: A Review of Research and Evidence." Reading, U.K.: CfBT Education Trust.
- Kraay, Aart. 2018. Methodology for a World Bank Human Capital Index. Policy Research Working Paper;No. 8593. World Bank, Washington, DC. © World Bank.
- Kraft, Matthew A., David Blazar, Dylan Hogan. 2018. "The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence." *Review of Educational Research* [Internet]. 2018;88 (4):547-588.
- Ladd, Helen F. 2011. "Teachers' Perceptions of their Working Conditions: How Predictive of Planned and Actual Teacher Movement?" *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 33, No. 2, 2011, 235–261.
- Lavy, Victor, 2015. "Do Differences in Schools' Instruction Time Explain International Achievement Gaps? Evidence from Developed and Developing Countries." *The Economic Journal*, vol 125(588), F397-F424.
- Lavy, Victor and Adi Boiko. 2017. "Management Quality in Public Education: Superintendents Value-Added, Students' Résultat and Mechanisms." *National Bureau of Economic Research*, NBER Working Paper No. 24028.
- Lee, Scott. 2017. "Intrinsic Incentives: A Field Experiment on Leveraging Intrinsic Motivation in Public Service Delivery." Working Paper.
- Loeb, Susanna, Demetra Kalogrides, and Tara Béteille. 2012. "Effective Schools: Teacher Hiring, Assignment, Development, and Retention." *Education Finance and Policy*, Vol. 7, No. 3, 2012, pp. 269–304.
- Lupien, Sonia J., Suzanne King, Michael J. Meaney, and Bruce S. McEwen. 2000. "Child's Stress Hormone Levels Correlate with Mother's Socioeconomic Status and Depressive State." *Biological Psychiatry* 48 (10): 976–80.
- Majundar, Shyamal. 2013. "Emerging Trends in ICT for Education and Training." UNESCO: Paris.
- Male, Chata, and Quentin T. Wodon. 2017. "Disability gaps in educational attainment and literacy (English). The price of exclusion: disability and education." Washington, D.C.: World Bank Group.
- Mayer, Richard E. 2003. "The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media." *Résultat and Instruction*, Volume 13, Issue 2, April 2003, Pages 125-139.
- McDuffie, Amy Roth, Mary Q. Foote, Corey Drake, Erin Turner, Julia Aguirre, Tonya Gau Bartell and Catherine Bolson. 2014. "Using video analysis to support prospective K-8 teachers' noticing of students' multiple mathematical knowledge bases." *Mathematics Teacher Educator*. Vol. 2, No. 2 (March 2014), pp. 108-140.
- McCormack, John, Carol Propper, and Sarah Smith. 2014. "Herding Cats? Management and University Performance." *The Economic Journal* 124 (578): 534–564.
- McCoy, Dana Charles, Evan D. Peet, Majid Ezzati, Goodarz Danaei, Maureen M. Black, Christopher R. Sudfeld, Wafaie Fawzi, and Gunther Fink. 2016. "Early Childhood Developmental Status in Low- and Middle-Income Countries: National, Regional, and Global Prevalence Estimates Using Predictive Modeling." *PLOS Medicine* 13 (6): e1002034.
- Metzler, Johannes, and Ludger Woessmann. 2012. "The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation." *Journal of Development Economics* 99, 486–496.

- Meyer-Sahling, Jan-Hinrik, Christian Schuster, and Kim Saas Mikkelsen. 2018. "Civil Service Management in Developing Countries: What Works?" Report for the UK Department for International Development (DFID).
- Molina, Ezequiel, Carolina Melo Hurtado, Adelle Pushparatnam, Tracy Marie Wilichowski. 2018. Teach: Observer Manual. Washington, D.C. : World Bank Group.
- Muijs, Daniel, Leonidas Kyriakides, Greetje van der Werf, Bert Creemers, Helen Timperley, and Lorna Earl. 2014. "State of the Art—Teacher Effectiveness and Professional Résultat." *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Pratique* 25(2): 231–56.
- Muralidharan, Karthik, Abhijeet Singh, and Alejandro J. Ganimian. 2016. "Disrupting Education? Experimental Evidence on Technology-Aided Instruction in India." National Bureau of Economic Research, NBER Working Paper 22923.
- Nadler, David, and Michael Tushman. 1980. "A Model for Diagnosing Organizational Behavior." *Organizational Dynamics*. Volume 9, Issue 2, Autumn 1980, Pages 35-51.
- Nelson, Charles A. 2016. "Brain Imaging as a Measure of Future Cognitive Résultat: A Study of Children in Bangladesh Exposed to Multiple Levels of Adversity." Presentation, CMU Department of Psychology Colloquium, Department of Psychology, College of Humanities and Social Sciences, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, September 29.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2012. "Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century." Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2014. "New Insights from TALIS 2013: Indicateur de pratique and Résultat in Primary and Upper Secondary Education." Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2016. "PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools." Paris: OECD.
- O'Reilly, Ciara, Matthew C. Freeman, M. Ravani, J. Migele, A. Mwaki, M. Ayalo, S. Ombeki, Mike Hoekstra, and R Quick. 2008. "The impact of a school-based safe water and hygiene programme on knowledge and practices of students and their parents: Nyanza province, Western Kenya, 2006." *Epidemiology and infection* 136(1):80-91.
- Paxson, Christina H., and Norbert Schady. 2007. "Cognitive Development among Young Children in Ecuador: The Roles of Wealth, Health, and Parenting." *Journal of Human Resources* 42(1):49-84.
- Perry, James L., and Annie Hondeghem. 2008. "Building Theory and Empirical Evidence about Public Service Motivation." *International Public Management Journal* 11 (1): 3–12.
- Pritchett, Lant, and Varad Pande. 2006. "Making Primary Education Work for India's Rural Poor: A Proposal for Effective Decentralization." Social Development – South Asia Series Paper No. 95. The World Bank.
- Pritchett, Lant. 2013. "The Rebirth of Education. Schooling Ain't Résultat." Center for Global Development
- Pritchett, Lant. 2015. "Creating Education Systems Coherent for Résultat Résultat: Making the Transition from Schooling to Résultat." Working Paper 15/005. Research on Improving Systems of Education (RISE).
- Pianta, Robert, Karen La Paro, and Bridget Hamre. 2007. "Classroom Assessment Scoring System (CLASS): Manual." Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Pink, Daniel. 2010. "Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us." Riverhead Books.
- Putcha, Vidya, and Jacques van der Gaag. 2015. "Investing in Early Childhood Development: What Is Being Spent, and What Does It Cost?" Washington, DC: Brookings Institution.
- Rao, Nirmala, Jin Sun, Jessie M. S. Wong, Brendan Weekes, Patrick Ip, Sheldon Shaeffer, Mary Young, Mark Bray, Eva Chen, and Diana Lee. 2014. "Early Childhood Development and Cognitive Development in Developing Countries: Education Rigorous Literature Review." Faculty of Education, University of Hong Kong, Hong Kong SAR, China.
- Rasul, Imran, and Daniel Rogger. 2013. "Management of bureaucrats and public service delivery: evidence from the Nigerian civil service." Public Economics Programme Papers, PEP 20. The London School of Economics and Political Science, Suntory and Toyota International Centres for Economics and Related Disciplines, London, UK.
- Rosero, José, and Hessel Oosterbeek. 2011. "Trade-Offs between Different Early Childhood Interventions: Evidence from Ecuador." Tinbergen Institute Discussion Paper TI 2011-102/3, Faculty of Economics and Business, University of Amsterdam; Tinbergen Institute, Amsterdam.
- Rivkin, Steven, Eric Hanushek, and John Kain. 2005. "Teachers, Schools, and Academic Achievement." *Econometrica* 73(2):417-458.
- Rockoff, Jonah, Brian Jacob, Thomas Kane, and Douglas Staiger. 2011. "Can You Recognize an Effective Teacher When You Recruit One?" *Education Finance and Policy* 6(1): 43-74.
- Rosenthal, Robert, and Lenore Jacobson. 1966. "Teachers' expectancies: Determinants of pupils' IQ gains." *Psychological Reports*, 19, 115-118.
- Schady, Norbert R, Jere Behrman, Maria Caridad Araujo, Rodrigo Azuero, Raquel Bernal, David Bravo, Florencia Lopez-Boo, Karen Macours, Daniela Marshall, Christina Paxson and Renos Vakis. 2015. "Wealth Gradients in Early Childhood Cognitive Development in Five Latin American Countries." *Journal of Human Resources* 50(2):446-63.
- Saima, Gowani, Aisha Yousafzai, Robert Armstrong, and Zulfiqar A. Bhutta. 2014. "Cost Effectiveness of Responsive Stimulation and Nutrition Interventions on Early Child Development Résultat in Pakistan." *Annals of the New York Academy of Sciences* 1308: 149-61.
- Tandon, Prateek, and Tsuyoshi Fukay. 2015. "Educating the Next Generation: Improving Teacher Quality in Cambodia." Directions in Development--Human Development; Washington, DC: World Bank. © World Bank.
- UIS. 2017. "More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Résultat Worldwide." UNESCO Institute for Statistics Fact Sheet No. 46 (September).
- Vieluf, Svenja, David Kaplan, Eckhard Klieme, and Sonja Bayer. 2012. "Indicateur de pratique Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS." Paris: OECD Publishing.
- Walker, Susan P., Theodore D. Wachs, Julie Meeks Gardner, Betsy Lozoff, Gail A. Wasserman, Ernesto Pollitt, Julie A. Carter, and the International Child Development Steering Group. 2007. "Child Development: Risk Factors for Adverse Résultat in Developing Countries." *The Lancet* 369 (9556): 145-57.
- Walkoe, Janet. 2015. "Exploring Teacher Noticing of Student Algebraic Thinking in a Video Club." *Journal of Mathematics Teacher Education* 18(6): 523-550.

- Wilson, Valerie, Heather Malcolm, Sheila Edward, and Julia Davidson. 2008. "Bunking off: The impact of truancy on pupils and teachers." *British Educational Research Journal*, Vol. 34/1, pp. 1-17.
- Wolter, Stefan C., and Stefan Denzler. 2003. "Wage Elasticity of the Teacher Supply in Switzerland." IZA Discussion Papers 733, Institute for the Study of Labor (IZA).
- World Bank. 2015. "World Development Report 2015: Mind, Society, and Behavior." Washington, DC: World Bank.
- World Bank 2016a. "Assessing Basic Education Service Delivery in the Philippines: The Philippines Public Education Expenditure Tracking and Quantitative Service Delivery Study." Report AUS6799.
- World Bank. 2016b. "Transferts Monétaires, Valeur Ajoutée de Mesures d'Accompagnement Comportemental, et Développement de la Petite Enfance Rapport Descriptif de l'Evaluation d'Impact à Court Terme du Projet Filets Sociaux au Niger." Washington, DC: World Bank.
- World Bank. 2018. "World Development Report 2018: Résultat to Realize Education's Promise." Washington, DC: World Bank.
- World Bank. 2019. "Ending Résultat Poverty: What Will It Take?" Washington, DC: World Bank.
- Yousafzai, Aisha, Jelena Obradović, Muneera Rasheed, Arjunmand Rizvi, Ximena Portilla, and Nicole Tirado-Strayer. 2016. "Effects of responsive stimulation and nutrition interventions on children's development and growth at age 4 years in a disadvantaged population in Pakistan: A longitudinal follow-up of a cluster-randomised factorial effectiveness trial." *The Lancet Global Health* 4(8):e548-58.





Visit us at: www.educationpolicydashboard.org