



Munich Personal RePEc Archive

Thematic Paper: Comprehensive Education

Dopart, Alethea and Wodon, Quentin

World Bank

November 2012

Online at <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/45352/>
MPRA Paper No. 45352, posted 22 Mar 2013 00:53 UTC

Document thématique : L'éducation globale pour tous

Alethea Dopart et Quentin Wodon

Banque mondiale

12 novembre 2012

I. Contexte

Les avantages de l'éducation sont nombreux et indéniables : elle permet de vivre en meilleure santé, de décrocher de meilleurs emplois et de gagner plus d'argent ; elle permet aussi de mieux se faire entendre dans la société et de participer à la vie civique. L'éducation possède en outre une valeur intrinsèque car, pour un grand nombre d'individus, apprendre est un plaisir et peut enrichir la perspective de chacun sur la vie. Ces avantages se transmettent de génération en génération et dans les communautés tout entières. Dans le domaine de la population et du développement, les niveaux supérieurs d'éducation sont corrélés avec des familles moins nombreuses. De ce fait, ils le sont également avec des niveaux inférieurs de pauvreté, des risques moindres de malnutrition et de maladies, et une plus grande aptitude des parents à offrir des chances à leurs enfants. L'éducation peut être particulièrement bénéfique pour les filles et les femmes. En effet, une seule année de scolarisation supplémentaire est susceptible d'accroître un salaire de dix pour cent (Psacharopoulos et Patrinos 2004), de réduire le taux de mortalité infantile de cinq pour cent (Schultz 1993) et de se traduire par une scolarisation des enfants prolongée d'un tiers d'année, voire d'une demie année (Filmer 2000).

Or, pour conférer ces avantages, l'éducation doit être suffisamment globale et accessible à tous (concept défini ci-après), de manière à munir les enfants et les jeunes des connaissances, des aptitudes et des compétences requises pour assurer leur réussite professionnelle et leur épanouissement dans d'autres domaines de la vie. L'emploi des jeunes fait partie des problèmes actuels les plus urgents. Notre planète compte aujourd'hui plus de 7 milliards d'habitants, soit 1,4 milliard de plus qu'en 1994, date de la première Conférence internationale sur la population et le développement (CIPD). Près de 3 milliards de ces habitants sont des jeunes de moins de 25 ans, dont 90 pour cent vivent dans les pays en développement. Les aptitudes de cette génération dicteront les perspectives économiques et les résultats du développement de leurs pays — et régions — respectifs. Prenons l'exemple de l'Asie du Sud. Au cours des vingt prochaines années, l'Asie du Sud seule devra créer 1,2 million d'emplois nouveaux par mois pour les nouveaux arrivants dans la vie active (Banque mondiale 2012a). Les difficultés posées par une telle rapidité de croissance de la population sont considérables et donnent à l'éducation un rôle-clé : veiller à ce que les pays sachent gérer la transition démographique et à ce qu'ils bénéficient des « dividendes démographiques ». Le fait qu'un plus grand nombre d'adultes actifs dans les foyers pourrait contribuer de manière considérable à la réduction de la pauvreté — à condition que les nouveaux travailleurs soient munis des compétences demandées et capables de trouver des emplois.

Or, à l'heure actuelle, l'éducation reçue par de nombreux jeunes est de faible qualité et les jeunes ont subi les effets de la récente crise économique mondiale de manière disproportionnée par rapport à d'autres groupes de population. Des millions se sont retrouvés sans emploi et des millions encore ont vu diminuer leurs revenus. Au-delà de la crise actuelle, les transformations radicales qui se produisent dans les marchés du travail ont des implications

profondes sur le type d'éducation dont les jeunes auront besoin à l'avenir. La mondialisation et les nouvelles technologies sont en train de remodeler le paysage du marché du travail, rendant de nombreux emplois obsolètes et ouvrant la porte à des emplois qui n'ont pas encore été inventés. Des compétences solides et souples seront requises pour veiller à la compétitivité professionnelle des jeunes. Dans notre village mondial, les pays moins développés sont confrontés à de graves difficultés d'adaptation de leurs systèmes d'éducation et d'apprentissage pour répondre aux demandes changeantes de ressources humaines et mieux faire face à la concurrence dans l'économie mondiale (Banque mondiale 2012b).

Outre son importance pour obtenir un emploi, l'éducation compte dans de nombreux autres domaines de la vie. On sait, par exemple, que l'investissement dans la petite enfance peut réduire les comportements antisociaux et donc la probabilité d'arrestations et d'incarcération plus tard dans la vie (Heckman et al. 2010). On sait aussi que le développement des compétences non cognitives peut non seulement améliorer les résultats scolaires au niveau secondaire inférieur (Martin 2010) mais également contribuer au développement socio-émotionnel des élèves et exercer une influence positive sur leurs choix relativement à leur participation civique et à leur santé (Farrington et al. 2012). En effet, Heckman et al. (2012) suggèrent que les traits de caractère formés à l'école sont des variables prédictives importantes de leur qualité de vie future, au-delà du niveau d'éducation et de l'emploi. L'absence fréquente de ces traits de caractères dans les mesures traditionnelles de l'apprentissage (tests standardisés et enquêtes) ne veut pas dire qu'ils sont sans importance.

L'expression « éducation globale pour tous » fait généralement référence à la notion que ce qui est enseigné dans les écoles devrait être suffisamment global et inclure, par exemple, des sujets tels que la participation civique et la santé sexuelle et procréative. Dans le contexte de ce document, nous préférons fonder notre discussion sur une typologie simple en binômes (tableau 1). Dans l'axe vertical du tableau, une distinction est opérée entre le niveau d'éducation (le nombre d'années de scolarisation des enfants) et la réussite scolaire (l'acquis tel qu'il est mesuré, par exemple, par les résultats aux tests standardisés). Dans l'axe horizontal, une distinction est opérée entre la globalité définie en termes de *qui* reçoit l'enseignement (le système d'éducation est-il suffisamment global pour atteindre tous les jeunes) et *ce* qui est enseigné ou appris (à part les matières classiques, enseigne-t-on également les compétences professionnelles et psychosociales ?) Cette dernière question, concernant le contenu de l'enseignement, est importante parce ce qu'il est aujourd'hui largement accepté que l'apprentissage essentiel ne se limite pas aux piliers de l'enseignement que sont la lecture, l'écriture et le calcul, mais qu'il englobe également les compétences dites « non techniques » (pensée critique, aptitude au travail d'équipe et résolution de problèmes), sans parler des autres compétences psychosociales, ou aptitudes essentielles, qui permettent aux jeunes de réussir dans tous les aspects de leur vie adulte. Les programmes d'enseignement global doivent donc s'étendre bien au-delà des trois savoirs fondamentaux.

Tableau 1 : Une typologie des significations possibles de la notion d'éducation globale pour tous

	Qui ? (Sexe, richesse et autres écarts)	Quoi ? (Compétences scolaires, professionnelles et psychosociales)
Niveau d'éducation (scolarisation)	Tous les enfants sont-ils scolarisés ?	Tous les types de compétences sont-ils enseignés ?
Réussite scolaire (acquis)	Tous les élèves apprennent-ils ?	Tous les types de compétences sont-ils acquis ?

Source : auteurs

Selon cette typologie simple, les systèmes d'éducation peuvent être considérés comme insuffisamment globaux si certains segments de la population ne sont pas atteints ou desservis, par exemple des groupes marginalisés pour des raisons de genre, de niveau de revenu, de handicap et autres. L'isolation de ces groupes marginalisés se manifeste dans le niveau d'éducation et de scolarisation (qui est inscrit et suit les programmes d'éducation, et qui ne le fait pas) ou dans les chiffres de réussite scolaire et d'acquis de l'éducation (qui acquiert des connaissances et des compétences, et qui ne le fait pas). Par ailleurs, les systèmes d'éducation peuvent être dits insuffisamment globaux si certaines des connaissances, aptitudes et compétences nécessaires ne sont pas enseignées. Cela a des implications évidentes pour la réussite scolaire et l'acquis puisque les élèves sont peu susceptibles d'apprendre ce qui ne leur est pas enseigné. Il convient de noter également les implications pour le niveau d'éducation et la scolarisation, étant donné que l'intérêt pour l'éducation risque de diminuer si ce qui est enseigné est sans pertinence ou sans utilité — que cette pertinence soit mesurée en termes de savoirs scolaires, d'aptitudes professionnelles ou de compétences psychosociales. Si un court document thématique comme celui-ci ne permet pas de passer en revue toute la littérature sur ces nombreux sujets et les suggestions de cette littérature pour la formulation de politiques, nous tenterons tout du moins de formuler quelques recommandations.

II. Accords et objectifs

Avant de traiter des progrès accomplis à ce jour vers une éducation globale pour tous, ainsi que de certains des enseignements tirés de l'expérience passée, il est utile de définir le cadre international de ces discussions. L'accès à une éducation de base de haute qualité est un droit consacré par la Déclaration universelle des droits de l'homme et la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. Permettre cet accès est, par ailleurs, un investissement stratégique dans le développement. Au cours des vingt-cinq dernières années, la communauté mondiale a reconnu le rôle essentiel de l'éducation pour éradiquer la pauvreté, favoriser le développement et améliorer les vies des populations du monde entier. En 1990, des fonctionnaires d'État, ainsi que les responsables et le personnel des organismes multilatéraux de développement et des organismes d'aide bilatérale se sont réunis à Jomtien, en Thaïlande, pour affirmer l'importance de l'éducation pour le développement. Ensemble, ils ont déclaré l'éducation pour tous un objectif. Pendant les premières années du XXI^e siècle, la campagne des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) a une fois de plus mis l'éducation au

premier plan de l'agenda du développement mondial en la plaçant au cœur de deux de ses huit objectifs : assurer l'éducation primaire pour tous ; éliminer les disparités entre les sexes à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard.

La CIPD 1994 est intervenue à mi-chemin entre ces deux jalons de l'action mondiale pour une éducation meilleure. Elle reconnaissait le rapport fondamental entre population, croissance économique soutenue, développement durable et avancées en matière d'éducation, de statut économique et d'autonomisation des femmes et des jeunes. Son Programme d'action (PdA) articulait et adoptait une vision sur 20 ans dans le but d'établir un lien plus profond et plus efficace entre l'éducation, le statut économique et l'autonomisation au XXI^e siècle. Le PdA reconnaît que la pauvreté à grande échelle, principal obstacle des efforts de développement, s'accompagne souvent d'analphabétisme, de chômage, de faible statut des femmes et d'accès limité aux services sociaux, y compris l'éducation. Il observe spécifiquement qu'il incombe au premier chef à la communauté mondiale de veiller à assurer une meilleure éducation à tous les enfants et de leur garantir une éducation primaire (11.1). Mais il reconnaît également la nécessité d'aller au-delà de l'éducation primaire, soulignant que l'éducation et la formation devraient préparer les jeunes — et plus particulièrement les filles — à affronter le monde complexe d'aujourd'hui (11.3-11.4).

Pour combattre la pauvreté, le PdA recommande d'accroître l'accès à l'éducation, au développement des compétences et aux possibilités d'emploi. L'un des thèmes communs à chacun de ces trois objectifs est l'élimination des inégalités et des obstacles persistants auxquels sont confrontées les filles dans la vie scolaire et professionnelle. Par exemple, il appelle à la création de programmes qui encouragent les filles à rester à l'école, ainsi qu'à la création de formations et de programmes d'études sensibles aux disparités entre les sexes (11.8). Mais avant tout, il explique l'impact sur le développement d'une population jeune mondiale de plus en plus importante — une force puissante à condition d'être correctement valorisée (cela fait référence au concept d'un dividende démographique mentionné plus haut). Bien que d'importants gains aient été réalisés dans de nombreux domaines, il reste fort à accomplir.

Aujourd'hui, la communauté internationale reste fermement engagée à la réalisation des OMD dans le domaine de l'éducation. Elle reconnaît cependant également la nécessité de fixer un ordre du jour au-delà de l'horizon 2015, date butoir des OMD. L'Initiative mondiale pour l'éducation (L'éducation avant tout), lancée par le Secrétaire général des Nations Unies Ban Ki-moon, le 26 septembre 2012 durant l'Assemblée générale des Nations Unies, est une évolution récente importante dans ce contexte. Elle a pour objectif de renforcer les actions mondiales en faveur d'une éducation de qualité, pertinente et pour tous, ainsi que de veiller à ce que l'éducation occupe une place centrale à l'ordre du jour social, à l'ordre du jour politique et à celui du développement. Elle cherche aussi à promouvoir une éducation qui relève les défis du XXI^e siècle et qui inspire les élèves à devenir des citoyens du monde actifs. Cette nouvelle initiative stimule le mouvement mondial pour l'éducation — à la fois à l'horizon 2015 et au-delà, et l'oriente vers un cadre éducatif plus global.

Une dernière observation reste à faire concernant les accords et les objectifs existants. Nous avons tous différentes façons d'apprendre, y compris après la fin de la scolarité formelle. De ce fait, les définitions de l'éducation opèrent souvent une distinction entre éducation formelle et informelle. Or, par ailleurs, l'éducation non formelle comprend les activités éducatives organisées en dehors du système formel destiné à servir une clientèle identifiable, avec des objectifs d'apprentissage identifiables. Malheureusement, l'apprentissage qui se produit hors du système d'éducation formel, mal compris et rarement rendu visible, n'est pas apprécié à sa juste

valeur. L'éducation non formelle apporte une contribution considérable au développement personnel et social des individus, et plus particulièrement des filles et des jeunes femmes qui ont besoin de ces formes d'apprentissage pour accéder à l'information et aux compétences sur des sujets complexes qui touchent leurs vies au quotidien. Le Programme d'action mondiale des Nations-Unis pour la jeunesse (PAMJ) reconnaît l'éducation non formelle comme un véhicule efficace pour la transmission des compétences nécessaires pour le travail, la santé, l'éducation et l'autonomisation en général (A.21, A.25). Bien que nous ne puissions pas nous arrêter longtemps sur l'apprentissage non formel dans ce document par manque d'espace, il est important d'en reconnaître l'importance.

III. Progrès

III.1. Scolarisation et niveau d'éducation

Quels progrès ont été réalisés en éducation ? Que reste-t-il à faire ? Au cours des dix dernières années, des progrès remarquables ont été accomplis en ce qui concerne l'amélioration du niveau d'éducation, y compris par rapport aux objectifs arrêtés par le PdA de la CIPD : assurer un enseignement primaire universel et éliminer les disparités persistantes entre les sexes dans l'enseignement. Sous l'impulsion de la campagne des OMD, ainsi que des actions nationales et internationales, la majorité des enfants du monde sont actuellement scolarisés et achèvent un cycle d'enseignement primaire. Les filles ont le plus bénéficié de ces gains. Le nombre de filles non scolarisées en primaire a presque diminué de moitié depuis 1999 et deux tiers des pays en développement ont atteint la parité des sexes au primaire. Dans plus d'un tiers de ces pays, les filles sont plus nombreuses que les garçons en secondaire.

En même temps, la base de données EdStats de la Banque mondiale révèle qu'à l'heure actuelle, 61 millions d'enfants ne sont pas scolarisés, dont la moitié en Afrique subsaharienne et un cinquième en Asie du Sud. Un grand nombre de ces enfants risquent d'être privés d'une éducation simplement en raison du lieu où ils sont nés, de leurs parents et de leur sexe (UNESCO 2010). Les conflits armés aggravent ces multiples sources de désavantage. Les États en proie à un conflit armé, ou émergeant d'un conflit, présentent des pires indicateurs du monde pour l'éducation (UNESCO 2011). Au Sud-Soudan seul, un million d'enfants ne sont pas scolarisés — même si les effectifs dans le primaire ont augmenté de 700 000 entre 2005 et 2009 (Banque mondiale 2012c). En outre, tous les élèves qui entrent à l'école n'achèvent par leur cycle. Les pays africains, en particulier, enregistrent certains des plus faibles taux d'achèvement du primaire dans le monde : moins de 80 pour cent pour deux tiers des pays d'Afrique subsaharienne. D'autres pays avec des taux d'achèvement du primaire supérieurs mais d'importantes populations de jeunes non scolarisés en nombres absolus méritent également une attention particulière. Par ailleurs, les disparités entre les sexes persistent, plus particulièrement au-delà du primaire. Nguyen et Wodon (à paraître) prennent comme exemple la dernière enquête démographique et de santé pour le Ghana. Ils constatent que si 40 pour cent seulement des garçons achèvent leur cycle secondaire supérieur, la proportion de filles est encore plus faible, à environ 30 pour cent. L'analyse fait clairement apparaître que l'un des principaux facteurs responsables de l'écart entre le niveau d'éducation des filles et des garçons en fin de secondaire est le manque de transition du secondaire inférieur au secondaire supérieur chez les filles. Le même constat est vrai dans d'autres pays.

III.2. Acquis et réussite scolaire

Si des progrès ont été réalisés vers un meilleur niveau d'éducation, l'amélioration de la performance de l'éducation continue de poser des difficultés aux pays. Aujourd'hui, les jeunes des pays en développement passent plus de temps à l'école que jamais. Et pourtant, dans un grand nombre de pays, les acquis de l'apprentissage sont d'une médiocrité alarmante, laissant entendre que le temps passé à l'école n'est pas toujours bien utilisé. Au Mali, plus de 30 pour cent des élèves ne savaient pas lire une phrase simple après six années de scolarité. La même chose était vraie au Kenya pour 50 pour cent des élèves. Au Pérou, 50 pour cent seulement des élèves de deuxième année ne savaient pas lire du tout (Crouch 2006). Les niveaux de maîtrise du calcul sont également faibles : au Pakistan, les tests des élèves de troisième année indiquent que la moitié seulement peuvent résoudre des problèmes de multiplication très élémentaires (Banque mondiale 2011a) tandis qu'au Mozambique, 74 pour cent des élèves de sixième année ne possèdent pas de compétences mathématiques de base (King and Reinikka 2012). Les évaluations internationales des élèves en secondaire inférieur, telles que PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) et TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) vont un peu plus loin, suggérant que même les pays à revenu intermédiaire avec des taux de scolarisation élevés en cycle élémentaire, dont la Colombie, l'Indonésie et la Thaïlande, enregistrent des résultats médiocres au niveau des compétences élémentaires en mathématiques (Banque mondiale 2011a). Qui plus est, des disparités de performance se retrouvent même à l'intérieur des pays, avec des niveaux d'acquis souvent particulièrement faibles parmi les groupes isolés et défavorisés. Il est clair que les élèves du monde entier, qu'ils vivent dans les pays en développement ou à revenu intermédiaire, rencontrent de graves problèmes de performance.

Les implications de la sous-performance sont nombreuses mais, comme le notent Jimenez et al. (2012), celle pour les perspectives d'emploi est la plus dévastatrice. Un diplôme est certes important pour multiplier les possibilités d'emploi et pourtant, au final, ce sont les connaissances, les aptitudes et les compétences d'une personne qui détermineront sa productivité et son adaptabilité à un marché du travail dynamique. Malheureusement, les programmes d'enseignement ne sont pas toujours en phase avec les exigences du marché du travail. Au-delà toutefois du rôle joué par une faible demande de main-d'œuvre dans de nombreux pays, un taux de chômage des jeunes qui demeure élevé révèle que le système d'éducation ne les équipe pas des compétences essentielles. Même ceux qui réussissent à obtenir une éducation élémentaire adéquate risquent d'être dans l'incapacité de trouver du travail parce qu'ils ne possèdent pas les compétences requises par les employeurs d'aujourd'hui et, encore plus important, de demain. En Inde, par exemple, parce que de nombreux diplômés d'universités et de collèges sont inadéquatement formés, les entreprises des secteurs de l'informatique, de la banque, des produits pharmaceutiques et de la vente au détail ont de plus en plus tendance à créer leurs propres programmes de formation, voir à construire leurs propres universités pour former les futures recrues (Wadhwa et al. 2008). Pourtant, si les travailleurs ne possèdent pas les compétences de base exigées — lecture, écriture, calcul et des compétences non techniques — les programmes de formation dans l'entreprise risquent de n'offrir que des avantages limités. Plus important encore, ils ne s'intéresseront probablement qu'aux plus favorisés. Dans de nombreux pays, les faibles taux d'inscription dans les filières science, technologie, ingénierie et mathématiques exacerbent ces problèmes, notamment chez les femmes (Banque mondiale 2011b).

Un autre problème réside dans le fait que de nombreux systèmes d'éducation restent quelque peu étriqués en ce qui concerne le contenu de l'enseignement, et donc ce qui est acquis par les jeunes. Par exemple, les problèmes liés à la santé sexuelle et procréative sont graves dans de nombreux pays, et plus particulièrement en Afrique. Dans cette région, la pandémie de VIH/sida reste une menace majeure et les taux de fécondité continuent d'être très élevés, à raison de cinq accouchements ou plus dans la vie de nombreuses femmes. L'éducation globale pour tous a une importante contribution à apporter à l'amélioration de l'information sur ces problèmes et à l'évolution des comportements, dans les cas nécessaires. Nous avons noté plus haut que l'éducation des femmes et des filles pourrait réduire les taux de mortalité maternelle d'au moins cinq pour cent, mais des gains supplémentaires seraient probablement obtenus si l'éducation de base à la santé était systématiquement intégrée dans les programmes d'enseignement. L'éducation sexuelle dans les écoles K-12 est maintenant courante dans les pays développés (aux États-Unis, voir par exemple « National Guidelines Task Force », 2004), ce qui n'est pas encore le cas — du moins pas dans la même mesure — dans de nombreux pays en développement.

III.3. Obstacles à une meilleure éducation

Pourquoi les progrès sont-ils si difficiles à réaliser ? Quels sont les principaux obstacles à une meilleure performance de l'éducation ? Au moins trois obstacles devraient être cités. Premièrement, le coût demeure un problème. L'éducation n'est pas gratuite car elle met à la charge des foyers des dépenses non remboursées et des coûts d'opportunité. Les enquêtes menées auprès des foyers constatent que les parents, interrogés sur les raisons de leur mécontentement à l'égard de l'éducation de leurs enfants, mettent généralement en avant le coût. Cela est encore plus le cas lorsque les parents sont invités à expliquer pourquoi leurs enfants ont quitté l'école ou n'ont jamais été scolarisés (Wodon 2012, Tsimpo et Wodon 2012). Si de nombreux pays en développement ont adopté une politique de gratuité de la scolarité primaire (et dans certains cas, du secondaire inférieur), le coût demeure un fardeau lourd pour les niveaux supérieurs. En l'absence de programmes de bourses et de prêts efficaces, les jeunes doivent souvent financer eux-mêmes leur éducation secondaire supérieure et leur formation. Même lorsque les établissements du secondaire supérieur et les universités sont lourdement subventionnés, le coût d'opportunité du temps passé à l'école par les jeunes peut être élevé. La part des dépenses non remboursées et des coûts d'opportunité dans l'éloignement des jeunes par rapport à l'école est probablement la raison principale du succès retentissant des programmes de transfert monétaire conditionnel ces dernières années (Fiszbein et al. 2009).

Deuxièmement, une partie de la raison pour laquelle l'éducation est coûteuse pour les foyers réside dans le fait que les budgets publics étant limités, des frais non remboursés sont nécessaires pour recouvrer les coûts. Cela ne signifie toutefois pas simplement qu'une augmentation des dépenses publiques d'éducation sera une garantie de succès, particulièrement en ce qui concerne l'amélioration de l'acquis. La littérature sur les fonctions dites de production de l'éducation — qui établit la corrélation entre performance et intrants scolaires — suggère que plus d'intrants ne signifie pas forcément de meilleurs résultats. L'une des premières études dans ce domaine — le rapport Coleman aux États-Unis (Coleman et al. 1996) — montrait que le contexte familial et les pairs avaient davantage d'impact sur la réussite scolaire que les intrants scolaires, et que les politiques peuvent difficilement influencer sur ces variables. Depuis trente ans, Hanushek (1986, 2010 ; voir aussi Hanushek et Woessmann 2011) défend l'idée que l'éducation apportée aux élèves est souvent inefficace et que de nombreux intrants scolaires n'améliorent

que très peu la performance. Reconnaisant l'importance de la qualité des enseignants, il suggère néanmoins que celle-ci est souvent sans rapport avec le salaire et les qualifications formelles. Dans les pays en développement, la productivité marginale des intrants liés aux enseignants apparaît depuis longtemps comme faible par rapport à celle d'autres intrants (Pritchett et Filmer 1999). Récemment, Glewwe et al. (2011) ont constaté que, bien que quelques intrants de base aient des effets significatifs (y compris la disponibilité de bureaux, la maîtrise des matières par les enseignants, et l'absence d'enseignants), une grande partie des dépenses d'éducation pourraient avoir moins d'importance que l'on ne pense. Bien entendu, cela ne veut pas dire que les intrants scolaires sont sans effet. Card et Krueger (1996), ainsi que Greenwald et al. (1996), constatent un lien à tendance positive entre les ressources scolaires et le niveau d'éducation, la réussite scolaire et les revenus (voir aussi Baker 2012). Cependant, les investissements doivent être prudents car les impacts diffèrent considérablement d'une option à une autre, et tout simplement dépenser plus n'est pas une solution.

Passons aux programmes d'éducation de la seconde chance pour les jeunes qui n'ont jamais été scolarisés ou qui ont abandonné l'école. Certains de ces programmes, dont les cours d'alphabétisation, les programmes d'équivalence de licence et les formations professionnelles, peuvent changer les choses du tout au tout pour leurs bénéficiaires. Une enquête consacrée à l'Afrique subsaharienne identifiait 154 programmes de ce type dans 39 pays, desservant 3,5 millions d'enfants en 2006. Ces chiffres peuvent paraître encourageants mais restent faibles par rapport aux 52 millions d'enfants et de jeunes Africains non scolarisés en 2009 (DeStefano et al. 2006). Par ailleurs, certains programmes d'éducation de la seconde chance n'ont pas réussi (la qualité de ces programmes est très hétérogène) et, comme dans le cas d'autres programmes destinés aux populations défavorisées, ils manquent souvent d'appui politique et financier. Pour réussir, ces programmes doivent établir des liens plus solides avec le système d'éducation formelle et le marché du travail (Jimenez et al. 2012).

Troisièmement, en dehors de l'obstacle à l'éducation qu'est le coût, et du fait que de nombreux intrants ou programmes scolaires ne semblent pas avoir d'effet significatif sur la réussite scolaire et le niveau d'éducation, les facteurs culturels contribuent eux aussi à limiter les chances d'éducation, notamment pour les filles. Un exemple typique est celui du mariage d'enfants (Brown 2012) qui est lié non seulement à des facteurs économiques, mais aussi à des pratiques culturelles et religieuses. À partir des données de 60 enquêtes démographiques et de santé, Nguyen et Wodon (2012a) font apparaître que près de la moitié des femmes nées entre 1985 et 1989 se sont mariées avant l'âge de 18 ans en Asie du Sud. Cette proportion est de 38,5 pour cent en Afrique subsaharienne et de 31,5 pour cent au Moyen-Orient et en Afrique du Nord. Le mariage d'enfants a diminué avec le temps, bien que lentement, et des études récentes suggèrent que le mariage précoce réduit considérablement la probabilité d'alphabétisme et d'achèvement du cycle d'études secondaires chez les filles (Field et Ambrus 2009, Nguyen et Wodon 2012b). Les filles sont victimes de facteurs culturels tels que le mariage d'enfants, à la fois en termes de niveau d'éducation et de réussite scolaire.

Que peut-on faire pour résoudre ce type de problèmes ? Comme l'observent Nguyen et Wodon (2012c), des lois peuvent être adoptées pour empêcher le mariage avant 18 ans, mais elles ne sont pas appliquées dans de nombreux cas. Ainsi, bien que nécessaires, ces lois ne suffisent pas. Quelques interventions prometteuses sont toutefois possibles, dont l'utilisation des programmes de transfert monétaire conditionnel mentionnés plus haut. D'autres, comme l'amélioration de la proximité des écoles (particulièrement pour les établissements secondaires), la mise en place de transports scolaires publics, l'accès à l'eau dans les écoles et, peut-être

encore plus important, l'amélioration de la qualité de la scolarisation afin de davantage inciter les filles à s'inscrire, peuvent également avoir des effets bénéfiques, bien qu'indirects, sur le mariage d'enfants. Une autre possibilité consisterait à accorder des transferts à condition de ne pas se marier, comme en Éthiopie rurale avec le programme pilote Berhane Hewan, qui offre une brebis pleine à la fille et à sa famille au moment de l'obtention de sa licence (Erulkar et Muthengi 2009). Il importe toutefois également de souligner que recadrer la transition des filles vers le mariage nécessite un dialogue politique avec les chefs religieux et les dirigeants des communautés qui exercent une très forte influence sur ces questions. L'exemple du mariage d'enfants n'est qu'un des domaines dans lesquels les pratiques religieuses et culturelles pèsent sur les résultats de l'éducation. Il illustre toutefois bien la nécessité d'engager un dialogue avec les dirigeants des communautés et les chefs religieux sur ces pratiques, ainsi que ce sur ce qui est enseigné à l'école, y compris dans le domaine de la santé sexuelle et procréative.

IV. Principaux enseignements

IV.1. Investir tôt, bien et pour tous

Que faudrait-il faire pour améliorer le niveau d'éducation et la réussite scolaire ? Bien qu'il n'existe pas de solution unique, un consensus grandissant semble se dégager autour de la nécessité d'investir tôt, bien et pour tous (Banque mondiale 2011a). Investir tôt signifie que nous devons permettre aux enfants de bien démarrer dans la vie par des programmes de développement de la petite enfance (DPE) qui englobent nutrition, stimulation et compétences cognitives de base. Nous devons aussi investir bien afin d'aider les élèves à apprendre à l'école, à travers des systèmes d'éducation solides appuyés par des normes d'apprentissage claires, de bons enseignants, des ressources adéquates et un environnement réglementaire approprié. Enfin, nous devons investir pour tous afin de mieux atteindre les groupes défavorisés, y compris les filles.

Qu'est-ce que cela signifie dans la pratique ? Une priorité s'impose : élaborer de meilleurs programmes d'enseignement pour aider les élèves à acquérir les compétences recherchées par les employeurs. Les pays devraient orienter leurs systèmes éducatifs plus directement sur les moyens de combler le fossé des compétences, en répondant aux demandes du marché du travail, et en promouvant les capacités fondées sur la connaissance afin de faciliter la transition de l'école au travail (Wang 2012). La formation préalable à l'emploi et la formation sur le tas — y compris l'instruction en classe, l'apprentissage ou les stages — peuvent également contribuer, ainsi qu'une éducation de la seconde chance et des possibilités d'enseignement non formel (Jimenez et al. 2012). Des enquêtes comme Skills toward Employment and Productivity (STEP) peuvent jeter un éclairage sur les fossés et les inadéquations de compétences, en couvrant les compétences cognitives et techniques ainsi que les compétences comportementales et sociales (Banerji et al. 2010).

L'importance de préparer les élèves et les étudiants pour le marché du travail ne devrait jamais être sous-estimée. Comme l'a souligné la récente crise économique, les jeunes sont parmi les plus vulnérables au chômage ou au sous-emploi. Un bon emploi est certes souvent nécessaire pour éviter la pauvreté, mais il peut aussi favoriser un sentiment d'autonomie, voire de bonheur (Banque mondiale 2012b). En plus d'être essentiel pour gagner sa vie, l'emploi est important pour permettre aux jeunes de renouer avec la société, de participer et d'être reconnus, ainsi que pour développer leur confiance dans les institutions. L'emploi est fondamental pour donner aux

jeunes les moyens de développer leur potentiel de leadership et les aider à croire en leurs capacités. Une récente évaluation d'impact d'un projet de la Banque mondiale au Libéria, sur la transition de l'école au travail chez les adolescentes, soutient ces arguments. Elle constate que ce projet d'éducation de la seconde chance a engendré des gains non seulement d'emploi et de revenus, mais aussi d'estime de soi chez les filles et de confiance en leurs aptitudes professionnelles et humaines, y compris leurs capacités d'interaction avec des personnes qu'elles ne connaissaient pas, accompagnés d'un sentiment de contrôle de leur vie et d'un comportement plus extroverti (Lundberg et al. 2012).

Créer au sein des systèmes d'éducation un environnement propice à l'investissement dans l'innovation et la créativité peut favoriser de tels sentiments d'autonomisation. Bien qu'il n'ait pas encore été évalué, un programme en œuvre au Salvador autonomise les femmes à travers des modules de formation qui améliorent les compétences techniques de base des bénéficiaires, dont une formation innovante aux « compétences psychosociales » (ou aptitudes essentielles) qui vise à accroître leur employabilité au moyen terme. Tandis que certaines recherchent une formation principalement liée à la production textile et à l'informatique, un grand nombre d'autres se concentrent sur des compétences moins traditionnelles, y compris celles qui sont souvent bénéfiques pour le travail indépendant, dont la boulangerie/pâtisserie, la cuisine et les soins de beauté (Banque mondiale 2011b). De tels investissements sont susceptibles non seulement d'ouvrir des possibilités d'emploi aux participantes mais aussi de les aider à confronter les normes sociales et la discrimination qui marginalisent souvent certains groupes au sein de la société.

IV.2. Investir dans l'éducation pour tous

Au-delà de munir les élèves de compétences adaptées pour le marché du travail, des investissements sont également nécessaires dans l'enseignement des compétences psychosociales définies au sens large. Comme le suggère l'exemple précédent, la nécessité d'équiper les femmes d'aptitudes essentielles peut être mise en rapport avec l'employabilité mais aussi, chose importante, avec l'autonomisation et l'égalité. Deux autres exemples de raisons pour lesquelles les aptitudes essentielles sont un bon investissement sont donnés ci-dessous. L'un concerne les compétences pratiques liées à la santé qui peuvent et devraient être enseignées à l'école et, l'autre, le rôle du caractère et des valeurs dans l'éducation. Commençons par les compétences pratiques pouvant être acquises à l'école. Une étude récente de l'éducation des filles au Burkina Faso demandait aux parents de dresser une liste de ce qu'ils considéraient être les principaux avantages de l'éducation pour les filles. Au-delà du développement personnel de l'enfant et de la réussite scolaire — qui aident la fille mais aussi sa famille au niveau des tâches simples, comme lire une lettre ou envoyer/recevoir des SMS — les parents citaient également les meilleures compétences pratiques liées plus particulièrement à la santé et à l'hygiène, ainsi que le comportement. Les filles qui fréquentent l'école étaient considérées comme ayant de meilleures notions de nutrition et de prévention des maladies, entre autres. Par ailleurs, en plus de la liste de matières plus classiques, les « compétences psychosociales » étaient choisies comme importantes par les personnes interrogées. Ainsi, même si ces compétences n'étaient mises en avant comme très importantes que par une minorité des personnes interrogées, leur valeur était reconnue (Gemignani et Wodon 2012).

Passons maintenant à l'éducation civique. Les preuves concernant l'éducation civique dans les pays en développement sont limitées mais les recherches menées aux États-Unis

suggèrent que ce type de programmes pourrait contribuer à la prévention des problèmes sociaux chez les jeunes (Battistich, sans date). Dans l'étude citée plus haut au Burkina Faso, ainsi que dans les pays en développement plus généralement, les parents accordent une grande importance aux valeurs. Par exemple, les parents sont souvent plus satisfaits de l'enseignement reçu par leurs enfants lorsque ceux-ci fréquentent des écoles d'inspiration confessionnelle, par rapport aux écoles publiques ou privées laïques ; constat qui peut être attribué en partie au fait que les écoles d'inspiration confessionnelle mettent davantage l'accent sur les valeurs. Pour les parents qui choisissent de scolariser leurs enfants dans des établissements islamiques, l'enseignement religieux approfondi assuré par l'école est souvent le principal facteur décisif. Pour les parents qui scolarisent leurs enfants dans des établissements chrétiens, l'importance accordée aux valeurs (par opposition au concept plus étroit de religion) est souvent la deuxième raison de leur choix, après l'excellence des résultats scolaires (Wodon 2012, Tsimpo et Wodon 2012SEE; voir aussi Para-Osorio et Wodon 2011).

V. Avancer

Diverses stratégies peuvent être suivies par les pays pour améliorer à la fois le niveau d'éducation et la réussite scolaire, mais les initiatives qui adoptent une vision systémique de l'apprentissage centrée sur des résultats mesurables sont parmi les plus prometteuses (Banque mondiale 2011a). Dans cette dernière section, en suivant Jimenez et al. (2012), nous citons quelques domaines d'intervention prioritaires visant à élargir les possibilités de scolarisation continue ouvertes aux jeunes et à améliorer la qualité de l'enseignement qu'ils reçoivent, ainsi qu'à replacer élèves en décrochage scolaire sur la bonne voie. L'idée de base est que les pays doivent investir pour rendre l'éducation plus attractive aux yeux des jeunes et, pour cela, mettre au point des programmes performants.

Jimenez et al. (2012) suggèrent tout d'abord d'adopter une démarche globale de la réforme de l'enseignement. L'apprentissage se fait tout au long de la vie. Par conséquent, les réformes doivent couvrir tous les niveaux d'éducation, de la petite enfance et de l'éducation primaire au post-primaire et au-delà. Les réformes doivent également faire intervenir toutes les parties prenantes du système d'éducation. Après tout, les gouvernements ne sont pas les seuls — ni les meilleurs — prestataires de services éducatifs (Barrera-Osorio et al. 2009; Tsimpo et Wodon 2012). Autrement dit, les réformes doivent aboutir à un réseau plus coordonné et plus souple de prestataires publics et privés, ainsi que de programmes formels et informels. Par ailleurs, il est important de veiller à ce que les jeunes puissent faire un usage efficace du savoir et des compétences qu'ils acquièrent en classe, par l'établissement de liens clairs entre le système éducatif et le marché du travail. En restant axées sur le système d'éducation dans son ensemble plutôt que sur chaque élément individuel, les réformes peuvent mieux répondre aux difficultés actuellement rencontrées par les jeunes dans le monde entier.

Deuxièmement, nous devons accepter que la seule multiplication des intrants n'améliorera pas les résultats. Les intrants tels que les bâtiments scolaires, les manuels et les enseignants formés sont nécessaires et peuvent être des investissements stratégiques mais ils doivent être utilisés efficacement de manière à améliorer l'apprentissage. Les établissements et leurs enseignants doivent rendre compte des résultats, et l'apprentissage doit être mesuré et suivi régulièrement, notamment pour améliorer les acquis de l'éducation pour tous les élèves et pas seulement pour les plus doués ou les plus privilégiés.

Troisièmement, nous devons mieux informer les élèves et les étudiants afin qu'ils puissent prendre les bonnes décisions concernant leur éducation. Le simple fait de leur fournir des informations sur les avantages de l'éducation peut considérablement prolonger leur scolarisation. Par exemple, en République dominicaine, les élèves de huitième année qui avaient été exposés aux données sur les revenus des diplômés du secondaire étaient plus susceptibles de s'inscrire en secondaire que ceux qui n'avaient pas reçu cette information (Jensen 2010). Par ailleurs, l'éducation de la seconde chance et les chances d'éducation informelle doivent être développées pour aider les jeunes en décrochage scolaire à revenir sur la bonne voie.

Quatrièmement, nous devons évaluer l'impact des programmes innovants pour mieux comprendre ce qui fonctionne et pourquoi. Il est essentiel de procéder à des évaluations d'impact rigoureuses pour améliorer la rentabilité des dépenses sociales. Des évaluations récentes, par exemple, indiquent que les lois sur l'enseignement obligatoire peuvent accroître le niveau d'éducation, et que les bourses au mérite pour les filles et les transferts monétaires conditionnels réduisent la probabilité d'abandon. Parmi les programmes d'éducation de la seconde chance, le programme *Jóvenes* en Amérique latine a donné des résultats positifs et permis de réorienter efficacement les jeunes vers le marché du travail (Banque mondiale 2006 ; Attanasio et al. 2011).

Enfin, dans le contexte de ce document, nous suggérons d'ajouter une cinquième recommandation aux quatre formulées par Jimenez et al. (2012) : nous devons investir dans des programmes d'éducation globale pour tous qui équipent les élèves et les étudiants de valeurs et de compétences qui non seulement se traduisent en réussite dans le marché du travail, mais qui leur permettent aussi de mener une vie saine et de s'épanouir. Nous avons parlé, plus haut, des avantages possibles de l'acquisition de compétences non cognitives, telles que celles liées à l'hygiène et à la santé. Nous avons également mentionné l'importance d'intégrer l'éthique et les valeurs dans le programme d'éducation. Les investissements dans des programmes novateurs dans ces domaines peuvent jouer un rôle important dans la formation du caractère et, par là, s'avérer bénéfiques non seulement pour chaque élève, mais également pour sa communauté et pour la société en général.

Il n'existe pas de remède simple et universel aux nombreux problèmes rencontrés par les systèmes d'éducation dans les pays en développement, de l'accès à la qualité et à l'équité. Cependant, pour que les systèmes d'éducation préparent efficacement les jeunes aux nombreuses responsabilités de la vie adulte, une démarche globale est nécessaire. Si les divers domaines d'intervention politique mentionnés ici ne sont pas une panacée, ils peuvent aider les jeunes — de cette génération et des prochaines — à faire le meilleur usage possible de leur talent et de leur énergie, et à accroître leurs chances de mener des vies heureuses, saines et productives.

Références

Assemblée générale des Nations Unies, Programme d'action mondial pour la jeunesse à l'horizon 2000 et au-delà: résolution / adoptée par l'Assemblée générale, le 13 mars 1996, A/RES/50/81.

Attanasio, O., A. Kugler, and C. Meghir, 2011, "Subsidizing Vocational Training for Disadvantaged Youth in Colombia: Evidence from a Randomized Trial", *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(3): 188–220.

Baker, B., 2012, "Revisiting that Age-Old Question: Does Money Matter In Education?"; The Albert Shanker Institute.

Banerji, A., W. Cunningham, A. Fiszbein, E. M. King, H. A. Patrinos, D. Robalino, and J. P. Tan, 2010, *Stepping Up Skills for More Jobs and Higher Productivity*, Washington, DC: The World Bank.

Banque mondiale, 2006, *World Development Report 2007: Development and the Next Generation*, Washington, DC: The World Bank.

Banque mondiale, 2011a, *World Bank Group Education Strategy 2020: Learning for All—Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development*, Washington, DC: The World Bank.

Banque mondiale, 2006, *World Development Report 2012: Gender, Equality, and Development*, Washington, DC: The World Bank.

Banque mondiale, 2012a, *More and Better Jobs in South Asia*, Washington, DC: The World Bank.

Banque mondiale, 2012b, *World Development Report 2013: Jobs*, Washington, DC: The World Bank.

Banque mondiale, 2012c, *Education in the Republic of South Sudan*, Washington, DC: The World Bank.

Barrera-Orsorio, F., H. A. Patrinos, and Q. Wodon, editors, 2009, *Emerging Evidence on Vouchers and Faith-Based Providers in Education: Case Studies from Africa, Latin America, and Asia*, Washington, DC: The World Bank.

Battistich, V., undated, “Character Education, Prevention, and Positive Youth Development”, mimeo, Saint Louis: University of Missouri.

Brown, G., 2012, *Out of Wedlock, Into School: Combating Child Marriage through Education*, London: The Office of Gordon and Sarah Brown.

Card, D., and A. Krueger, 1992, “Does School Quality Matter? Returns to Education and the Characteristics of Schools in the United States”, *Journal of Political Economy*, 100(1): 1-40.

Case, A., and A. Deaton, 1999, “School Inputs and Educational Outcomes in South Africa”, *Quarterly Journal of Economics*, 114(3): 1047-84.

Coleman, J. S., E. Q. Campbell, C. F. Hobson, J. McPartland, A. M. Mood, et al., 1966, *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC: U. S. Office of Education.

Crouch, L. 2006, “Education Sector: Standards, Accountability, and Support”, in D. Cotlear, ed., *A New Social Contract for Peru: An Agenda for Improving Education, Health Care, and the Social Safety Net*, 71–106, Washington, DC: The World Bank.

DeStefano, J., A. S. Moore, D. Balwanz, and A. Hartwell, 2006 “Meeting the EFA: Reaching the Underserved through Complementary Models of Effective Schooling”, *EQUIP2 Working Paper*, Washington, DC: USAID/Academy for Educational Development.

Erulkar, A. S., and E. Muthengi, 2009. “Evaluation of Berhane Hewan: A Program to Delay Child Marriage in Rural Ethiopia”, *International Perspective on Sexual Reproductive Health*, **35**(1), 6-14.

Farrington, C. A., M. Roderick, E. Allensworth, J. Nagaoka, T. S. Keyes, D. W. Johnson, & N. O. Beechum, 2012, “Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review”, Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.

Field, E. and A. Ambrus, 2008. “Early Marriage, Age of Menarche, and Female Schooling Attainment in Bangladesh”, *Journal of Political Economy* **116**(5): 881-930.

Filmer, D, 2000, The Structure of Social Disparities in Education: Gender and Wealth, *Policy Research Working Paper 2268*, Washington, DC: The World Bank.

Fiszbein, A., N. Schady, F. H. G. Ferreira, M. Grosh, N. Kelleher, P. Olinto, and E. Skoufias, 2009, “Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty”, *World Bank Policy Research Report*, Washington DC: The World Bank.

Fonds des Nations Unies pour la population (FNUAP), Rapport de la Conférence internationale sur la population et le développement, Le Caire, 5-13 septembre 1994, A/CONF.171/13/Rev.1

Gemignani, G. and Q. Wodon, 2012, “How Do Parents Perceive the Benefits from Educating Girls? Results from Qualitative Work in Burkina Faso”, mimeo, Washington, DC: The World Bank.

Glewwe, P. W., E. A. Hanushek, S. D. Humpage, and R. Renato, 2011, “School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010”, *NBER Working Paper 17554*, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Greenwald, R., L. Hedges, and R. Laine, 1996, “The Effect of School Resources on Student Achievement”, *Review of Educational Research*, **66**(3): 361-96.

Hanushek, E. A., 1986, “The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools”, *Journal of Economic Literature*, **24**(3): 1141-77.

Hanushek, E. A., 1994, “An Exchange: Part II: Money Might Matter Somewhere: A Response to Hedges, Laine, and Greenwald”, *Educational Researcher*, **23**(4): 5-8.

Hanushek, E. A., 2010, “Education Production Functions: Developed Country Evidence”, *International Encyclopedia of Education*, **2**: 407-11.

Hanushek, E. A., and L. Woessmann, 2011, “The Economics of International Differences in Educational Achievement”, in E. A. Hanushek, S. Machin, and L. Woessmann, editors, *Economics of Education*, Volume 3, The Netherlands: North-Holland.

Heckman, J. J., S. H. Moon, R. Pinto, P. A. Savelyev, and A. Yavitz, 2010, “Analyzing Social Experiments as Implemented: A Reexamination of the Evidence from the HighSchope Perry Preschool Program”, *Working Paper 16238*, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Heckman J. J. and T. D. Kautz, 2012, “Hard Evidence on Soft Skills”, *Working Paper 18121*, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Jensen, R., 2010, “The (Perceived) Returns to Education and the Demand for Schooling”, *The Quarterly Journal of Economics*, 125(2): 515-548.

Jimenez, M., E. M. King, J. P. Tan, 2012, “Making the Grade”, *Finance & Development*, 9(1): 12-14.

King, E. and R. Reinikka, September 2012, “Achieving learning for all”, *This is Africa*. Accessed <http://www.thisisafricaonline.com/Development/Achieving-learning-for-all>.

Kremer, M. R., 1995, “Research on Schooling: What We Know and What We Don’t, A Comment on Hanushek”, *The World Bank Research Observer*, 10(2): 247-54.

Lundberg, M., S. Chakravarty, F. Adoho, 2012, Skills training and the empowerment of adolescent girls in Liberia, mimeo, Washington, DC: The World Bank.

National Guidelines Task Force, 2004, “Guidelines for Comprehensive Sexuality Education, 3rd edition”, Washington, DC: Sexuality Information and Education Council of the United States.

Nguyen, M. C., and Q. Wodon, 2012a, “Global Trends in Child Marriage”, mimeo, Washington, DC: The World Bank.

Nguyen, M. C., and Q. Wodon, 2012b. “Estimating the Impact of Child Marriage on Literacy and Education Attainment in Africa”, mimeo, Washington, DC: The World Bank.

Nguyen, M. C., and Q. Wodon, 2012c. “Child Marriage and Education: A Major Challenge”, mimeo, Washington, DC: The World Bank.

Nguyen, M. C., and Q. Wodon, forthcoming, “Analyzing the Gender Gap in Education Attainment: A Simple Framework with Application to Ghana”, *Journal of International Development*.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 2010, *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2010: Atteindre les marginalisés*, Paris.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 2011, *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2011: La crise cachée: les conflits armés et l'éducation*, Paris.

Para-Osorio, J., and Q. Wodon, editors, 2011, *Escuelas religiosas en América Latina: Estudios de caso sobre Fe y Alegría*, Estudios del Banco Mundial, Washington, DC: The World Bank.

Pritchett, L. and D. Filmer, 1999, "What education production functions *really* show: a positive theory of education expenditures", *Economics of Education Review*, 18(2), 223-239.

Psacharopoulos, G. and H. A. Patrinos, 2004, "Returns to Investment in Education: A Further Update", *Education Economics*, 12 (2): 111–134.

Schultz, T. P., 1993, "Investment in the Schooling and Health of Women and Men", *Journal of Human Resources*, 28 (4): 694–734.

Tsimpo, C., and Q. Wodon, 2012, "Primary and Secondary Education in Africa: Comparing Public, Private Secular, and Faith-inspired Schools", *Smart Lessons*, Washington, D.C.: International Finance Corporation.

Wadhwa, V., U. K. de Vitton, and G. Gereffi, 2008, "How the Disciple Became the Guru", *Global Engineering and Entrepreneurship report*, Durham, North Carolina: Duke University.

Wang, Y., 2012, *Education in a Changing World: Flexibility, Skills and Employability*, Washington, DC: The World Bank.

Wodon, Q., 2012, "Faith-inspired and Private Secular Schools in sub-Saharan Africa: Market Share, Reach to the Poor, Cost, and Satisfaction", mimeo, Washington, DC: The World Bank.