

NOTES SUR LES DONNÉES PROBANTES POUR LA TRANSFORMATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF L'APPRENTISSAGE FONDAMENTAL

décembre 2023

Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) publie des notes d'information dans le but de diffuser les résultats des travaux en cours et de favoriser l'échange d'idées sur les questions de développement. Cette démarche s'inscrit dans le cadre des efforts déployés par le Secrétariat du GPE pour garantir un accès libre à son travail analytique et alimenter les discussions sur les données probantes dans le domaine de l'éducation. Les auteurs des documents doivent obligatoirement être cités. Les résultats, les interprétations et les conclusions figurant dans le présent document n'engagent que les auteurs et ne reflètent pas nécessairement les opinions du GPE et de ses organisations affiliées, ni celles du Conseil d'administration du GPE ou des gouvernements qu'il représente.

Remerciements

La présente note a été rédigée par Katy Bullard avec l'aide de Ramya Vivekanandan et de Raphaëlle Martinez. Elle fait partie d'une série de notes élaborées par l'équipe des politiques de l'éducation et de l'apprentissage du Secrétariat du GPE qui couvrent des questions liées aux enseignants, à l'enseignement et à l'apprentissage. Pour obtenir plus d'informations ou nous faire part de vos commentaires sur ce document, veuillez contacter Ramya Vivekanandan, spécialiste principale de l'éducation et responsable thématique de l'enseignement et de l'apprentissage auprès du GPE, à l'adresse suivante : rvivekanandan@globalpartnership.org.

Contexte

L'apprentissage fondamental constitue l'un des enjeux les plus urgents et les plus importants dans les débats sur l'éducation à l'échelle mondiale et nationale. Selon l'engagement à l'action en faveur de l'apprentissage fondamental, une initiative internationale lancée lors du Sommet des Nations Unies sur la transformation de l'éducation de 2022, l'apprentissage fondamental fait référence à « l'alphabétisation de base, au calcul et aux compétences transférables telles que les compétences socio-émotionnelles » (Banque mondiale, 2023). Cette vision globale des résultats d'apprentissage s'inscrit dans la lignée de la priorité accordée à l'apprentissage par le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) dans son plan stratégique GPE 2025, qui souligne l'importance des compétences de base, à savoir la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences socio-émotionnelles. L'apprentissage fondamental est essentiel dès lors qu'il sert de base à tous les apprentissages futurs. Sans disposer des compétences de base en lecture, écriture et calcul, les élèves ne pourront pas acquérir les connaissances et les compétences des autres matières ni accéder aux niveaux d'études supérieurs. De même, les compétences transférables de base, notamment les compétences socio-émotionnelles, établissent des fondations importantes pour le bon développement des enfants tout au long de leur cursus scolaire et au-delà.

Encadré 1 : La vision globale du GPE pour soutenir l'apprentissage

Comme stipulé dans le plan stratégique GPE 2025 : « Le GPE aidera les pays à améliorer la qualité des apprentissages à toutes les étapes de l'éducation des enfants, notamment pour ce qui est de l'éducation des jeunes enfants, des compétences de base comme la lecture, l'écriture et le calcul, et les compétences sociales et émotionnelles, ainsi que la gamme variée des compétences que les pays jugent indispensables à la préparation des élèves pour le 21^e siècle. »

L'intérêt général à l'égard de l'apprentissage fondamental a été ravivé par l'attention grandissante portée à la crise de l'apprentissage, qui a été exacerbée par la pandémie de COVID-19 et les fermetures d'écoles qui en ont résulté. La *pauvreté des apprentissages*, c'est-à-dire la proportion d'enfants incapables de lire et de comprendre un texte simple à l'âge de 10 ans, est élevée depuis que l'indicateur a été créé par la Banque mondiale et l'Institut de statistique de l'UNESCO (Banque mondiale

2021a). En 2019, le taux de pauvreté des apprentissages s'élevait à 53 % dans les pays à faible revenu et les pays à revenu intermédiaire, et ce taux atteignait 86 % dans les pays d'Afrique subsaharienne. La pandémie a fait augmenter la pauvreté des apprentissages de manière considérable, jusqu'à atteindre un taux estimé à 70 % dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire en 2022 (Banque mondiale et al., 2022). Les données relatives à la pauvreté des apprentissages semblent indiquer que les taux de pauvreté des apprentissages sont en général légèrement plus élevés chez les filles que chez les garçons, en particulier dans certaines régions d'Afrique subsaharienne (Piper et Dubeck, s.d.). Les évaluations régionales et nationales reflètent les mêmes préoccupations en ce qui concerne les faibles taux d'alphabétisation, ainsi que les faibles niveaux de compétences en calcul (se référer par exemple aux résultats de l'évaluation du PASEC 2019 réalisée dans 14 pays d'Afrique francophone). Les compétences fondamentales en lecture et en mathématiques s'inscrivent également dans la lignée des domaines d'intervention de l'objectif de développement durable 4 (ODD 4) et sont suivies par l'indicateur 4.1.1¹.

Compte tenu de l'importance accordée à l'apprentissage de la lecture et des mathématiques dans les petites classes, l'apprentissage fondamental de la lecture, de l'écriture et du calcul constitue une priorité évidente aux niveaux mondial et national. L'apprentissage fondamental de la lecture, de l'écriture et du calcul se rapporte généralement à l'apprentissage de la lecture et des mathématiques dans les petites classes jusqu'à la troisième année de scolarité, et concerne parfois l'enseignement préscolaire. Ces dernières années, la définition de l'apprentissage fondamental a été le fruit de discordes pour déterminer si celui-ci devait uniquement comprendre l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, compte tenu des énormes besoins en la matière, ou s'il devait s'étendre aux compétences sociales et émotionnelles, ainsi qu'à d'autres compétences non académiques. Bien que l'apprentissage fondamental de la lecture, de l'écriture et du calcul reste l'intérêt premier de nombreux gouvernements et bailleurs de fonds, il y a eu un large consensus autour d'une vision élargie de l'apprentissage fondamental telle qu'elle est présentée dans l'engagement à l'action en faveur de l'apprentissage fondamental, et la propre vision de l'apprentissage du GPE s'aligne sur cette conceptualisation élargie. Les formes holistiques d'éducation, notamment celles qui soutiennent l'apprentissage

¹ Une partie de l'ODD 4 qui vise à garantir une éducation de qualité et équitable est mesurée par la « proportion d'enfants et de jeunes : a) en 2^e ou 3^e année d'études ; b) en fin de cycle primaire ; et c) en fin de premier cycle du secondaire ayant atteint au moins le seuil minimal de compétence en i) lecture et en ii) mathématiques, par sexe » dans l'indicateur 4.1.1 (OCDE, 2019).

social et émotionnel, présentent des avantages évidents sur le plan académique, ainsi que pour la communauté et la société (Jacobs Foundation, Porticus et Fondation LEGO, 2023). Ces données probantes soulignent l'importance de faire valoir une conception plus globale de l'apprentissage fondamental.

L'apprentissage fondamental constitue une priorité évidente pour les pays partenaires du GPE, comme en témoigne le processus d'élaboration des pactes de partenariat. Sur les 33 pactes de partenariat finalisés au moment de la rédaction de cette note, 29 comportent une réforme prioritaire axée sur l'enseignement et l'apprentissage, et au moins neuf d'entre eux mettent explicitement l'accent sur l'apprentissage fondamental, selon une analyse rapide. Compte tenu que les pays s'intéressent de plus en plus à ce sujet, la présente note examine les données probantes des principaux facteurs susceptibles de favoriser l'apprentissage fondamental et soulève des questions pour le GPE et les pays partenaires quant à la manière de soutenir l'apprentissage fondamental et de s'engager dans ce domaine.

2. Données probantes

Les efforts déployés au niveau des écoles pour améliorer l'apprentissage fondamental doivent s'effectuer dans le cadre du programme scolaire, même si les programmes d'apprentissage fondamental sont parfois dispensés en plus du programme scolaire existant. Les interventions en faveur de l'apprentissage fondamental menées dans l'ensemble du système doivent tenir compte de la manière dont le programme scolaire aborde actuellement l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul, ainsi que le développement social et émotionnel.

En général, les domaines d'intervention nécessaires pour soutenir l'apprentissage fondamental, tels que des enseignants hautement qualifiés et bien encadrés et du matériel d'apprentissage bien conçu, s'alignent sur ceux qui sont nécessaires pour soutenir l'apprentissage à tous les niveaux. Dans ces domaines, cependant, il existe des stratégies et des besoins spécifiques pour soutenir les compétences fondamentales, en particulier l'apprentissage de la lecture et des mathématiques dans les petites classes. Par exemple, parmi les compétences requises en lecture dans les petites classes figurent les compétences linguistiques, la conscience phonologique et phonémique (entendre et identifier les mots et les sons individuels à l'intérieur des mots, respectivement), les concepts de l'écrit (c'est-à-dire le but de l'écrit et son fonctionnement, ainsi que le rôle des matériaux correspondants tels que

les livres), le principe alphabétique, l'orthographe, le vocabulaire, la maîtrise de la lecture, la compréhension et l'écriture. Un enseignement efficace de la lecture dans les petites classes doit intégrer toutes ces compétences (Barnes et Pallangyo, 2019).

Les compétences précoces en mathématiques ont fait l'objet de moins de recherches et d'investissements, mais ces compétences sont néanmoins essentielles et ont des répercussions positives sur la réussite scolaire future des élèves. Les principales compétences requises en mathématiques à l'école primaire comprennent les nombres et les opérations, les mesures, la géométrie et le raisonnement spatial, l'algèbre, les probabilités et les statistiques (Lutfeali et al., s.d). Bien que les compétences nécessaires au développement social et émotionnel puissent être contextualisées, les premières années de scolarité constituent un moment crucial pour développer les compétences intrapersonnelles et interpersonnelles nécessaires au bien-être et à un équilibre émotionnel et social sain. Parmi les cinq compétences socio-émotionnelles principales définies par la *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) figurent : la conscience de soi, la gestion de soi, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable². (Pour obtenir plus d'informations sur le développement socio-émotionnel, veuillez-vous référer aux [notes du GPE sur les données probantes pour la transformation du système éducatif portant sur les compétences du 21^e siècle](#)).

L'apprentissage fondamental recèle un énorme potentiel pour promouvoir la qualité et l'équité dans l'éducation en établissant des bases solides pour la suite de l'apprentissage. Réaliser ce potentiel pour promouvoir l'équité nécessite des stratégies inclusives et adaptées dans tous les domaines d'intervention évoqués ci-dessus. Par exemple, la formation des enseignants, les pratiques pédagogiques, les matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que les autres ingrédients nécessaires à l'apprentissage fondamental doivent tous tenir compte des besoins d'apprentissage particuliers des filles et des garçons (ainsi que des possibilités de marginalisation et d'exclusion), afin de garantir que les initiatives entreprises en matière d'apprentissage fondamental soient efficaces pour tous les élèves, en particulier les plus marginalisés (cf. Bronwin, Jefferies et Tao, 2023). Par ailleurs, il convient de favoriser l'équité et l'inclusion pour garantir que tous les enfants aient la possibilité d'accéder à l'apprentissage fondamental. L'apprentissage fondamental ne pourra être déployé à grande échelle que si tous les élèves ont dès le départ accès à

² « What Is the CASEL Framework? » (Qu'est-ce que le cadre CASEL ?), CASEL, <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework> (en anglais).

des environnements scolaires adaptés à leurs besoins spécifiques (cf. Cameron, 2023).

Enseignement préscolaire

Un enseignement préscolaire de qualité permet d'établir des bases solides pour l'apprentissage en aidant les élèves à acquérir des compétences en pré-lecture, en pré-écriture et en pré-calcul, ainsi que des compétences sociales et émotionnelles. De nombreuses données probantes montrent l'importance que revêt un enseignement préscolaire de qualité pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences fondamentales et d'entrer à l'école primaire en étant prêts à apprendre. Le Groupe consultatif mondial sur les données probantes de l'éducation (GEEAP, *Global Education Evidence Advisory Panel*) considère que l'enseignement préscolaire est un « bon investissement » (Banerjee et al., 2023), compte tenu des preuves solides de son efficacité par rapport aux coûts. La petite enfance est un moment décisif pour établir les bases de l'apprentissage, dès lors qu'il s'agit d'une période cruciale pour le développement cognitif des enfants. Un enseignement préscolaire de qualité peut préparer les élèves à acquérir un vocabulaire plus élaboré, une meilleure connaissance des nombres, de meilleures compétences sociales, une plus grande curiosité et d'autres aptitudes sociales, émotionnelles et (pré)scolaires. Ainsi, les enfants qui fréquentent l'enseignement préscolaire ont plus de chances d'atteindre le niveau minimal de compétences en lecture et en mathématiques. Les calculs de l'UNICEF qui s'appuient sur les données des enquêtes par grappes à indicateurs multiples (MICS) et des enquêtes démographiques et de santé (EDS) ont révélé que 44 % des enfants qui suivent des programmes d'éducation de la petite enfance (EPE) sont sur la bonne voie en ce qui concerne l'acquisition des compétences émergentes en lecture, en écriture et en calcul, contre seulement 12 % des enfants qui ne suivent pas de programmes d'EPE (UNICEF, 2019).

À l'école primaire, les enfants qui ont suivi un enseignement préscolaire obtiennent de meilleurs résultats. En effet, les données de l'évaluation du PASEC provenant de neuf pays d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique centrale montrent qu'en deuxième année, les enfants qui ont fréquenté l'école maternelle ont en moyenne deux fois plus de chances d'atteindre le niveau minimal de compétences en lecture et en écriture que les autres enfants (cité par l'UNICEF, 2019). Ces enfants ont également plus de chances d'obtenir les compétences minimales en mathématiques. L'enseignement préscolaire permet également aux enfants de développer les compétences psychosociales nécessaires pour gérer les situations stressantes, un ensemble de compétences qui

s'avère particulièrement important dans les environnements fragiles. Ainsi, l'enseignement préscolaire peut jouer un rôle primordial en jetant les bases de l'apprentissage précoce de la lecture et des mathématiques, ainsi que du bien-être socio-affectif. Outre les avantages pour l'apprentissage des élèves, ces acquis scolaires peuvent également améliorer l'efficacité du système en réduisant le taux de redoublement ainsi que la demande de programmes de rattrapage (UNICEF, 2019).

Malgré le grand nombre de preuves démontrant l'intérêt d'investir dans l'enseignement préscolaire, l'accès à ce type d'enseignement et sa qualité sont médiocres dans de nombreux pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire. Exploiter l'éducation préscolaire en vue de promouvoir l'apprentissage fondamental nécessitera des efforts non seulement pour rendre l'éducation préscolaire accessible, mais aussi pour en garantir la qualité. La planification et la mise en œuvre doivent tenir compte, entre autres, des programmes d'enseignement préscolaire, des enseignants, de l'assurance de la qualité, ainsi que de l'engagement des familles et des communautés. Dans de nombreux pays, le nombre d'enseignants dans l'éducation préscolaire est insuffisant et ces derniers ne reçoivent pas le soutien dont ils ont besoin. La réglementation du secteur préscolaire est souvent insuffisante, et le programme d'enseignement préscolaire ne s'inscrit souvent pas dans la continuité du programme de l'enseignement primaire (UNICEF, 2019).

Certaines données probantes laissent supposer qu'une meilleure pédagogie ou la formation des enseignants peut améliorer la qualité des apprentissages. Ces stratégies, ainsi que d'autres stratégies fondées sur des données probantes (cf. Banerjee et al., 2023), devraient être prises en compte dans le cadre des efforts visant à développer et à améliorer l'enseignement préscolaire. Pour promouvoir l'apprentissage fondamental par le biais de l'éducation préscolaire, il sera nécessaire d'en faire une priorité politique, de prendre en compte ces facteurs de qualité et de s'engager sans relâche en faveur de l'équité, afin de garantir que les plus marginalisés puissent en bénéficier. Il s'agit notamment de veiller à ce que les questions de genre soient intégrées dans l'apprentissage préscolaire, en particulier dans les programmes, les formations des enseignants et les méthodes d'enseignement, ce qui peut impliquer de devoir lutter contre les préjugés et les stéréotypes sexistes des enseignants des petites classes et d'autres acteurs (Kilsby, 2014 ; Subramanian, 2019). Il s'agit également de remédier aux obstacles, tels que les tâches domestiques, qui peuvent entraver l'apprentissage des filles, même au plus jeune âge (Kilsby, 2014).

Encadré 2 : Accorder la priorité à la petite enfance dans les pactes de partenariat afin de promouvoir l'apprentissage fondamental

Plusieurs pactes de partenariat prévoient de soutenir l'éducation de la petite enfance dans le but de soutenir l'apprentissage fondamental de manière plus générale. Le pacte de partenariat du Salvador, par exemple, se concentre sur l'éducation de la petite enfance en raison de sa « capacité à créer un cercle vertueux d'apprentissage et d'égalité à travers le système éducatif » (El Salvador, groupe local des partenaires de l'éducation, ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie, 2022). La Côte d'Ivoire, l'Ouganda et la Gambie intègrent tous l'enseignement préscolaire dans leurs réformes, dont le but ultime est d'améliorer l'apprentissage fondamental (Côte d'Ivoire, 2023 ; Ouganda, ministère de l'Éducation et des Sports, 2022 ; Gambie, ministère de l'Éducation de base et de l'Enseignement secondaire, 2023).

Langue d'enseignement

Dans de nombreux pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire, la langue que les enfants parlent à la maison (L1) peut être différente de la (des) langue(s) nationale(s) officielle(s). La langue nationale est généralement la langue d'enseignement (LdE) dans au moins une partie du système éducatif.

La langue constitue la base de l'apprentissage de toutes les matières, dès lors que les élèves ont besoin de comprendre la langue parlée et écrite en classe pour pouvoir apprendre. Par conséquent, la langue d'enseignement est un aspect essentiel de l'apprentissage fondamental (Trudell et al., s.d.(a)). Les mauvais résultats d'apprentissage semblent être en partie dus à la politique de LdE, dès lors que de nombreux élèves reçoivent un enseignement dans des langues qu'ils ne comprennent pas (Banque mondiale, 2021b). Il a été prouvé qu'enseigner aux élèves dans une langue qu'ils comprennent a des avantages, non seulement pour l'apprentissage de cette langue, mais aussi pour l'apprentissage en général. L'apprentissage dans leur langue maternelle dès le plus jeune âge peut aider les élèves à mieux développer leurs compétences de base (Soh, Del Carpio et Wang, 2022) et, par la suite, les aider à mieux apprendre une seconde langue. De nombreux travaux de recherche font ressortir l'importance de mettre en place des politiques de LdE qui utilisent la langue maternelle des élèves dans l'enseignement primaire, dès lors qu'elles renforcent leur apprentissage de la lecture et de l'écriture dans leur langue maternelle avant de passer éventuellement à une seconde langue (L2) comme langue d'enseignement par la suite (Banque mondiale, 2021b).

En particulier, les données probantes semblent indiquer que l'utilisation de la langue maternelle des élèves comme langue d'enseignement pour *toutes* les matières *tout au long de* l'enseignement primaire facilite le plus leur apprentissage. Une étude portant sur neuf programmes d'enseignement bilingue en Afrique a montré qu'ils formaient mieux des apprenants capables de passer au cycle secondaire lorsque la langue d'enseignement durant toute la durée du cycle primaire était la langue maternelle des élèves, et lorsque qu'ils disposaient de matériel d'enseignement et d'apprentissage conçu dans cette langue, d'enseignants bilingues dans toutes les langues de la classe, d'un programme d'apprentissage de la seconde langue intégré dans tous les niveaux de l'enseignement primaire, tout en veillant à enrichir le vocabulaire de la seconde langue dans les matières enseignées (Trudell et al., s.d.(a)). Cependant, il est courant d'avoir une politique de « sortie précoce », selon laquelle les élèves apprennent la première langue au cours de leurs premières années de scolarité (jusqu'à la première, deuxième ou troisième année) et passent ensuite à une seconde langue, bien que ces politiques ne soient pas toujours soigneusement mises en pratique. Les politiques relatives à la L1 impliquent parfois que les matières ayant trait au langage soient enseignées dans la langue maternelle des élèves, ce qui facilite leur acquisition du langage dans la L1, mais que d'autres matières, telles que les sciences et les mathématiques, soient enseignées dans la L2, ce qui peut entraver l'apprentissage des élèves dans ces matières. Un grand nombre de bailleurs de fonds internationaux, dont le GPE, soutiennent l'enseignement dans la L1 pour les cours de langue, d'écriture et de lecture au cours des premières années de scolarité, mais n'ont pas tendance à s'intéresser autant à la langue d'enseignement des autres matières (Trudell et al., s.d.(a)).

Les décisions en matière de politique de LdE doivent tenir compte de la faisabilité politique et des données probantes sur les mesures qui fonctionnent. Alors que les données probantes sont claires, les aspects politiques et logistiques de la LdE sont complexes : la langue d'enseignement est un sujet politiquement sensible dans de nombreux cas. En effet, l'enseignement prodigué dans les langues (inter)nationales est généralement considéré comme plus prestigieux que l'enseignement dans les langues locales parlées à la maison par de nombreux élèves (Trudell et al., s.d.(a), s.d.(b)). D'un point de vue logistique, l'enseignement prodigué dans la langue parlée à la maison peut également représenter un défi, en particulier dans les pays qui se caractérisent par une grande diversité linguistique, dès lors que chaque langue nécessite son propre parcours pédagogique, ce qui implique de définir les objectifs et le séquençement des cours, ainsi que d'élaborer des matériels d'enseignement et

d'apprentissage dans la langue en question. Les experts en L1 devraient être étroitement impliqués dans le processus, afin de pouvoir orienter les décisions pédagogiques. L'introduction de la L1 dans *toutes* les matières permettra aux élèves de mieux assimiler le contenu du programme, mais ceci nécessite des ressources supplémentaires, puisque le programme devra être davantage soutenu. Il sera essentiel que la formation des enseignants soit alignée sur la nouvelle approche, que la L1 soit utilisée dans l'ensemble du programme ou uniquement dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture. En Afrique subsaharienne, l'alphabétisation ne fait souvent pas partie des programmes de formation des enseignants, mais les enseignants devront être préparés à enseigner la lecture et l'écriture dans la L1, ce qui nécessitera d'aligner la formation initiale sur la politique de LdE et le programme scolaire, ainsi que de renforcer les capacités des établissements de formation initiale. Les enseignants en activité devront également être formés et assistés. Par ailleurs, les politiques en matière de LdE peuvent avoir une incidence sur le choix du lieu où les enseignants seront affectés et sur la manière dont ils seront recrutés, afin de s'assurer que les compétences linguistiques des enseignants correspondent à la langue d'enseignement de l'école dans laquelle ils enseignent.

L'engagement des parents et un large consensus entre toutes les parties prenantes d'un système éducatif seront indispensables pour pouvoir mettre en œuvre efficacement les réformes en matière de LdE, compte tenu notamment de la nature politique des questions de LdE. Lorsque l'enseignement dans la L1 n'est pas politiquement défendable, il est d'autant plus important d'assurer une mise en œuvre efficace de l'enseignement dans la L2, notamment par le biais des nombreuses autres caractéristiques abordées dans cette note (Trudell et al., s.d.(b)). Au vu de ces considérations, l'élaboration de nouveaux matériels pédagogiques et la mise en place d'un soutien en faveur de la L1 est un projet qui exige une grande expertise technique et beaucoup de ressources (Trudell et al., s.d.(b)). Le choix de la LdE peut s'avérer particulièrement difficile lorsque les élèves ont plusieurs langues maternelles. Dans ces cas de figure, il sera probablement plus bénéfique pour l'apprentissage des élèves de choisir l'une de ces langues maternelles pour enseigner les cours, plutôt que d'avoir recours à une langue d'enseignement (inter)nationale qu'aucun élève ne connaît

(Trudell et al., s.d.-b). Bien entendu, les implications de ces choix en termes d'équité doivent également être prises en compte³.

Les enseignants

Des enseignants compétents et bien encadrés sont essentiels pour mettre en œuvre l'apprentissage fondamental. Alors que les enseignants des petites classes doivent être préparés à faciliter l'apprentissage des élèves dès qu'ils entrent en classe, de nombreux programmes destinés aux enseignants et bénéficiant d'un financement multilatéral ou bilatéral visent essentiellement à financer la formation continue des enseignants, sans attacher une grande importance à la formation initiale. Le développement professionnel des enseignants, tant avant la prise de fonction qu'en cours d'emploi, est important pour que les enseignants soient préparés et soutenus pour pouvoir encourager l'apprentissage fondamental de leurs élèves.

Pour les enseignants susceptibles d'enseigner dans les petites classes, il est primordial de commencer à approfondir leur compréhension des pratiques d'enseignement dans les petites classes au cours de leur formation initiale. Toutefois, dans de nombreux cas, la formation initiale n'expose pas les enseignants au matériel didactique et aux approches pédagogiques qu'ils devront utiliser pour mettre en œuvre les programmes d'apprentissage fondamentaux ou pour favoriser le développement socio-affectif des élèves. Pour relever ce défi, il faut non seulement améliorer la qualité de la formation initiale en général (par exemple, en améliorant les cours, l'expérience pratique, l'assurance de la qualité et d'autres facteurs), mais aussi garantir que la formation initiale soit alignée sur les programmes d'acquisition des

³ Bien que le nombre élevé de langues pose problème quant à la manière d'aborder la politique de langue d'enseignement et de la mettre en œuvre, il semble que de nombreux enfants issus des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire actuellement éduqués dans une autre langue que leur L1 parlent un nombre relativement restreint de L1, ce qui signifie que l'ajout d'un enseignement dans un nombre relativement faible de langues supplémentaires pourrait atteindre un assez grand groupe d'élèves dans leur langue maternelle. Selon les estimations de la Banque mondiale, 37 % des enfants issus des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire reçoivent un enseignement dans une autre langue que leur L1. Ce pourcentage reflète les 27 % d'élèves qui parlent une « langue écrite minoritaire » (c'est-à-dire une langue qui compte plus de 1,5 million de locuteurs, qui possède une orthographe existante et qui n'est pas la langue nationale ou officielle du pays en question) et les 10 % d'élèves qui parlent une langue moins commune. Les langues parlées par les 27 % d'élèves qui parlent une langue écrite minoritaire représentent environ 3 % des langues parlées dans ces pays. Bien que la mise en place de l'enseignement de la L1 dans de nouvelles langues soit une entreprise majeure, ces chiffres indiquent que l'expansion de l'enseignement à certaines de ces langues écrites minoritaires pourrait atteindre une partie importante des enfants qui ne reçoivent pas actuellement d'enseignement dans leur L1 (Banque mondiale, 2021b).

compétences de base, afin que la formation initiale renforce et apporte les compétences, les connaissances et l'expérience dont les enseignants auront besoin pour soutenir l'apprentissage fondamental et mettre en œuvre le programme scolaire des petites classes. Les [notes du GPE sur les données probantes pour la transformation du système éducatif portant sur la formation initiale des enseignants](#), ainsi que la [revue de littérature](#) et le [guide pratique](#) de l'initiative *Science of Teaching* sur la formation initiale à la lecture, à l'écriture et au calcul dans l'enseignement primaire offrent des conseils plus détaillés sur la façon de renforcer les systèmes de formation initiale.

De même, le développement professionnel continu des enseignants est indispensable pour préparer et aider les enseignants à mettre en œuvre les programmes de lecture, de mathématiques et d'autres apprentissages fondamentaux dans les petites classes. Cependant, bien trop souvent, le développement professionnel ne parvient pas à améliorer de façon notable les pratiques d'enseignement. Les programmes de développement professionnel efficaces apportent un soutien ciblé aux enseignants ; la formation professionnelle continue aura de meilleures chances d'améliorer les pratiques d'enseignement si elle est axée sur des compétences et des sujets spécifiques, tels que les concepts et les pédagogies de la lecture ou des mathématiques dans les petites classes, plutôt que de rechercher un perfectionnement général. Par ailleurs, il est essentiel que les enseignants aient la possibilité de mettre en pratique les compétences visées par la formation, et pas seulement de les étudier. Pour les programmes de lecture et de mathématiques dans les petites classes, les enseignants pourraient pratiquer les principales méthodes pédagogiques ou utiliser de nouveaux supports de lecture.

Les données probantes semblent indiquer qu'un soutien continu, sous forme de visites de suivi, d'accompagnement et de tutorat à long terme au sein de l'école, permet de modifier les pratiques d'enseignement et d'améliorer l'apprentissage des élèves. L'accompagnement et le tutorat en milieu scolaire peuvent également permettre de se concentrer continuellement sur la pratique des enseignants en classe. Ces principes s'appliquent au développement professionnel continu de tous les enseignants (cf. les [notes du GPE sur les données probantes pour la transformation du système éducatif portant sur le développement professionnel continu des enseignants](#)), notamment aux enseignants des petites classes qui couvrent les apprentissages fondamentaux. En particulier lorsque les pays mettent en œuvre de nouveaux programmes en matière d'apprentissage fondamental, des stratégies

solides de développement professionnel continu seront nécessaires pour garantir que les enseignants qui exercent déjà sont équipés et encadrés pour mettre en œuvre ces programmes dans leurs salles de classe.

Les processus d'affectation des enseignants devraient également être pris en compte dans les initiatives visant à promouvoir l'apprentissage fondamental. Les enseignants hautement qualifiés jouent un rôle capital pour améliorer l'apprentissage fondamental. Dans certains cas, cependant, les enseignants les plus qualifiés ont tendance à être affectés à des niveaux d'enseignement plus élevés. Par ailleurs, le problème de sureffectif des classes est souvent plus grave dans les premières années de scolarité (Watkins, 2013). Veiller à ce qu'un nombre suffisant d'enseignants – et d'enseignants suffisamment qualifiés et compétents – soient affectés aux petites classes est un impératif politique pour promouvoir l'apprentissage fondamental en même temps que le développement professionnel des enseignants.

Encadré 3 : L'approche de la Sierra Leone en matière d'apprentissage fondamental

Le pacte de partenariat de la Sierra Leone accorde la priorité aux « fondements de l'apprentissage pour tous », en ayant pour objectif que tous les élèves de quatrième année lisent couramment avec une bonne compréhension, acquièrent des compétences fondamentales en mathématiques et développent des compétences socio-émotionnelles. Le pacte de partenariat cherche à atteindre cet objectif par l'intermédiaire de plusieurs piliers, à savoir : l'enseignement préscolaire pour préparer les élèves ; des bases pédagogiques solides pour l'apprentissage fondamental ; le recrutement, la formation et le soutien des enseignants pour l'enseignement de l'apprentissage fondamental ; l'exploitation des données et de la technologie pour soutenir la prestation de services ; et l'amélioration de la gouvernance, de la gestion et de la responsabilité en vue de renforcer l'apprentissage fondamental. L'approche adoptée par la Sierra Leone pour améliorer l'apprentissage fondamental souligne la nécessité d'aborder l'enseignement et l'apprentissage sous plusieurs angles pour développer les compétences de bases.

Enseignement basé sur l'évaluation

Un enseignement qui répond aux niveaux d'apprentissage individuels des élèves est essentiel pour favoriser leur apprentissage. Il est essentiel d'évaluer les niveaux d'apprentissage des élèves pour pouvoir orienter les décisions en matière d'enseignement et de programmes scolaires (ainsi que pour orienter les politiques et les pratiques plus générales) et pour pouvoir s'acquitter de l'obligation de rendre des comptes sur l'apprentissage. L'enseignement basé sur l'évaluation ne repose pas sur

un simple examen diagnostique, mais plutôt sur un processus d'évaluation continu pour guider l'enseignant dans sa façon d'enseigner et, idéalement, identifier les besoins et les points forts de chaque élève. Trop souvent, les manuels destinés aux enseignants et les autres ressources d'enseignement et d'apprentissage ne fournissent aucune indication sur ce qu'il faut évaluer ni sur la manière de le faire, et certains enseignants ont du mal à savoir à quel moment les élèves doivent être évalués. De plus, lorsque les heures de cours sont déjà bien remplies avec un programme scolaire chargé, les enseignants peuvent éprouver des difficultés à intégrer des évaluations et un enseignement différencié dans leurs cours. Cela peut être d'autant plus difficile dans les classes à fort effectif. Par conséquent, les enseignants ont besoin d'aide pour savoir quoi, quand et comment évaluer, et doivent disposer de suffisamment de temps pour s'atteler à cette tâche. Il est important que l'enseignement basé sur l'évaluation ne se cantonne pas simplement à évaluer les élèves, mais qu'il repose également sur la capacité des enseignants à prendre des mesures en fonction des résultats obtenus aux évaluations. Par conséquent, les enseignants doivent être accompagnés dans ce processus (Ralaingita et al., s.d.).

De nombreuses données probantes démontrent qu'il peut être très rentable de cibler l'enseignement sur les niveaux d'apprentissage des élèves, plutôt que sur leur niveau scolaire, ce qui est considéré comme étant un « excellent investissement » compte tenu des preuves tangibles des effets positifs de cette approche. La mise en œuvre d'une telle approche peut impliquer de regrouper les élèves par niveau (plutôt que par âge) pendant une partie ou la totalité des cours (Banerjee et al., 2023). Le programme d'enseignement basé sur l'évaluation « *Teaching at the Right Level* » (TaRL, Enseigner au bon niveau) est l'un des programmes les plus connus qui repose sur le regroupement des élèves, notamment en raison de ses effets positifs qui ont été démontrés par plusieurs évaluations rigoureuses. L'approche a été conçue en Inde par l'organisation non gouvernementale *Pratham* et a depuis été adoptée sous des formes quelque peu adaptées dans d'autres pays, notamment dans le cadre de programmes menés par le gouvernement en Côte d'Ivoire, en Zambie et dans plusieurs États du Nigéria, ainsi que dans le cadre de programmes menés par des partenaires dans plusieurs autres pays d'Afrique subsaharienne⁴.

En reconnaissant que de nombreux enfants prennent du retard dans le programme scolaire, l'approche TaRL vise précisément à développer les compétences de base en

⁴ Veuillez-vous référer au [site internet consacré à l'initiative TaRL](#) pour obtenir la liste complète des pays participants.

lecture et en mathématiques des enfants âgés de 7 ans et plus. Pour ce faire, les enfants sont regroupés par niveaux d'apprentissage pendant une partie de la journée (en fonction du nombre d'enfants dans une classe donnée, ces regroupements peuvent s'étendre sur plusieurs classes). La composition du groupe est déterminée par de simples évaluations orales que l'enseignant effectue avec chaque élève, et les élèves sont testés occasionnellement, afin de pouvoir être à nouveau regroupés en fonction des besoins. Une fois regroupés, les élèves reçoivent un enseignement adapté à leur niveau d'apprentissage. Les activités pédagogiques sont simples et s'appuient sur du matériel peu coûteux (comme des tableaux avec des lettres ou des cartes avec des mots) qui peut être adapté aux besoins des différents groupes. Les enseignants reçoivent une formation et un soutien continu sur le programme TaRL de la part des « leaders de pratiques », qui ont dans l'idéal déjà appliqué l'approche TaRL, et les données sur l'apprentissage sont utilisées pour guider la programmation. Notamment, le programme TaRL et d'autres approches d'enseignement basé sur l'évaluation ne se limitent pas forcément au temps scolaire, mais ces derniers ont également été utilisés dans des milieux communautaires et/ou parallèlement à des modèles scolaires (Banerjee et al., 2023).

Pédagogie structurée

La pédagogie structurée est une approche coordonnée visant à améliorer l'enseignement en classe, qui consiste à dispenser du matériel aux élèves, ainsi que des plans de cours, une formation et un soutien continu aux enseignants. Conformément à la science de l'apprentissage, les interventions de pédagogie structurée intègrent des compétences de manière progressive, en s'appuyant sur les compétences et les connaissances déjà acquises par les élèves. De nombreux programmes de pédagogie structurée adoptent une approche dans laquelle les enseignants présentent la compétence cible, puis aident l'élève à pratiquer cette compétence, lui donnent du temps pour s'exercer de manière autonome et revoient ce que l'élève a acquis. Les programmes comprennent souvent des directives pour les évaluations continues, afin que les enseignants puissent adapter leurs cours en fonction des besoins. Le niveau de structuration de ces supports peut varier et les enseignants reçoivent généralement des guides ou des plans de cours comprenant des rituels, des concepts et des activités détaillées ou un étayage plus général pour guider leur enseignement. Certains programmes écrivent même tout le script que l'enseignant est censé dire, tandis que d'autres se contentent de proposer des

activités ; ce niveau de prescription se reflète dans l'ensemble des ressources qui composent un programme de pédagogie structurée (Piper et Dubeck, s.d.).

Il existe des preuves solides sur les effets de la pédagogie structurée, que le Groupe consultatif mondial sur les données probantes de l'éducation considère comme étant un « excellent investissement », compte tenu de son efficacité par rapport aux coûts (Banerjee et al., 2023). En particulier, l'importance des effets associés à certains programmes de pédagogie structurée peut en partie s'expliquer par les faibles niveaux d'apprentissage associés à une mise en œuvre généralisée. En effet, lorsque les niveaux d'apprentissage sont faibles et que les programmes sont mis en œuvre à grande échelle, l'ampleur des effets peut sembler importante même si les résultats de l'apprentissage sont plus modérés. Notamment, les preuves des effets semblent également plus solides dans les pays moins performants, où ces programmes peuvent renforcer les compétences pédagogiques des enseignants peu qualifiés. Il est intéressant de noter que les programmes de pédagogie structurée destinés à tous les élèves semblent avoir des effets plus bénéfiques sur l'apprentissage des filles que les programmes qui ciblent spécifiquement les filles, en particulier en ce qui concerne l'alphabétisation dans le premier cycle de l'enseignement primaire (Piper et Dubeck, s.d.).

Ces données soulèvent également des questions essentielles *sur la manière* dont les programmes de pédagogie structurée devraient être conçus. Certaines données probantes semblent indiquer que des leçons trop scénarisées peuvent en fait avoir des effets négatifs (Piper et Dubeck, s.d.). Il semble que le double investissement dans le matériel et dans les capacités des enseignants à utiliser ce matériel est d'une importance cruciale pour que la pédagogie structurée produise un effet positif. Une étude portant sur l'Initiative calcul et lecture au niveau primaire (PRIMR, *Primary Math and Reading*) au Kenya, qui ciblait l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques dans les 1^{ère} et 2^e années de scolarité, a révélé que le simple fait d'offrir un développement professionnel et un soutien pédagogique aux enseignants avait peu de répercussions sur l'apprentissage. Toutefois, lorsque le développement professionnel et le soutien pédagogique étaient accompagnés de nouveaux manuels de lecture, d'écriture et de calcul pour les élèves, cela produisait des effets positifs et statistiquement significatifs sur l'apprentissage. Par ailleurs, c'est en associant le développement professionnel, le soutien pédagogique, les nouveaux manuels scolaires et les nouveaux guides destinés aux enseignants que les effets sur l'apprentissage se sont avérés les plus bénéfiques. Bien que cette dernière

intervention soit aussi la plus coûteuse, son incidence élevée signifie qu'elle est aussi la plus rentable parmi les trois configurations examinées ci-dessus (Piper et al., 2018).

Bien que l'efficacité de la pédagogie structurée soit étayée par un ensemble de preuves solides, celle-ci peut se heurter à une certaine réticence à l'adopter, ainsi qu'à des problèmes de mise en œuvre. Les syndicats d'enseignants et d'autres acteurs considèrent parfois que la pédagogie structurée porte atteinte à l'autonomie des enseignants et déprofessionnalise leur profession, notamment lorsque les programmes sont en grande partie scénarisés. De plus, la pédagogie structurée est parfois perçue comme un enjeu néocolonial, étant donné que les programmes sont souvent élaborés en Occident et imposés par de grands projets financés à l'échelle internationale. Les programmes de pédagogie structurée doivent s'inscrire dans le cadre (et les contraintes) du programme d'études en vigueur. Les programmes scolaires nationaux de nombreux pays n'ont pas été conçus de manière à faciliter l'apprentissage préscolaire, et la conception des programmes doit tenir compte de la manière dont la pédagogie structurée pourrait être intégrée dans le programme national.

Enfin, l'issue de la plupart de ces préoccupations, en particulier celles qui concernent l'autonomie des enseignants, est de savoir si la pédagogie structurée peut être une solution à long terme (Piper et Dubeck, s.d.). La pédagogie structurée est plus efficace dans les contextes où les enseignants ont le plus besoin de soutien, mais celle-ci peut poser des problèmes au niveau de l'autonomie des enseignants. Dans l'idéal, les systèmes éducatifs devraient, au fil du temps, générer une main-d'œuvre plus qualifiée, qui nécessite moins d'assistance et qui est plus apte à prodiguer un enseignement adapté et de qualité avec davantage d'autonomie.

Les effets à long terme d'une pédagogie structurée doivent être mieux documentés et les programmes doivent être conçus en tenant compte du niveau de recommandation et d'étayage à court et à long terme. Une adaptation possible suggérée par Piper et Dubeck (s.d.) consiste à modifier le degré d'autonomie dans les manuels d'enseignant, en fonction de l'évolution du niveau de compétence de l'enseignant. Toutes les considérations mentionnées ci-dessus requièrent l'adhésion et la contribution d'un large éventail de parties prenantes, une attention constante aux contraintes qui pèsent sur l'économie politique et une planification rigoureuse dans le cadre du système éducatif.

Manuels destinés aux élèves

Les manuels scolaires et autres livres destinés aux élèves constituent l'un des éléments qui peuvent être intégrés dans les programmes de pédagogie structurée à large impact. Même au-delà du contexte d'un programme complet de pédagogie structurée, les données probantes indiquent qu'un ratio manuel/élève de 1 : 1 est bénéfique pour l'apprentissage des élèves. L'étude portant sur l'initiative PRIMR au Kenya mentionnée précédemment a révélé qu'un ratio manuel/élève de 1 : 1, associé au développement professionnel et au soutien pédagogique des enseignants, avait un effet beaucoup plus important sur l'apprentissage des élèves que lorsque le développement professionnel des enseignants était juste accompagné d'un soutien pédagogique. Cela peut s'expliquer en partie par le fait que dans certains milieux, notamment dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, les manuels scolaires constituent un vecteur essentiel d'instruction. La recherche portant sur l'initiative PRIMR, qui a ciblé les 1^{ère} et 2^e années de scolarité, semble indiquer que les manuels scolaires ont des effets modérés sur les résultats des élèves et peuvent être un moyen rentable d'améliorer l'apprentissage, bien que les meilleurs effets aient été enregistrés en associant les mesures citées dans la partie précédente (Piper et al., 2018).

Des recherches réalisées dans plusieurs autres pays ont également fait ressortir une corrélation entre les manuels scolaires et l'apprentissage, puisque les élèves obtiennent de meilleurs résultats lorsqu'ils disposent de leurs propres livres (équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2016). Notamment, les données semblent indiquer qu'un ratio manuel/élève de 1 : 1 est plus bénéfique pour le développement des compétences en lecture des enfants que lorsque les élèves ont accès à un plus grand nombre de livres qu'ils doivent se partager. Il est indéniable que la qualité des livres joue un rôle important, étant donné que la langue, le niveau, l'étayage et d'autres caractéristiques doivent être adaptés de manière à faciliter l'apprentissage de l'élève⁵. De plus, fournir des manuels scolaires sans remédier aux autres problèmes est considéré comme un « mauvais investissement ». En effet, un ensemble de données probantes atteste qu'une telle démarche n'améliore pas l'apprentissage ou n'est pas rentable, probablement parce que la fourniture d'un plus grand nombre d'intrants ne permet pas à elle seule de transformer la manière dont les enseignants enseignent (Banerjee et al., 2023).

⁵ « *Reading Programs That Work* » (Des programmes de lecture qui fonctionnent), *EducationLinks*, USAID, 7 septembre 2018, <https://www.edu-links.org/learning/reading-programs-work> (en anglais).

Alors que les manuels scolaires sont fortement corrélés à l'apprentissage, l'accès individuel aux manuels et autres livres scolaires n'est toujours pas assuré dans de nombreux pays. Les données précises sur les manuels scolaires sont souvent limitées, mais de nombreux pays éprouvent des difficultés à fournir des livres à tous les élèves, et de fortes inégalités subsistent parfois en matière d'accès aux manuels scolaires au sein d'un même pays. Divers facteurs semblent contribuer à ce manque d'accès, souvent liés au coût. Les prix élevés sont dus à des problèmes qui se posent à tous les stades de la chaîne d'approvisionnement du livre, y compris l'élaboration, l'achat, la distribution et l'emploi des livres. La corruption peut aussi grandement influencer sur les coûts, tout comme la détérioration et la perte de livres dues à un mauvais stockage. En ce qui concerne l'usage et la pertinence, les livres n'existent pas toujours dans la langue maternelle L1 et les enseignants ne savent pas toujours comment utiliser les manuels des élèves pour bien enseigner (équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2016 ; de Guzman, 2022). Dans certains cas, les familles peuvent être amenées à financer les manuels scolaires, ce qui a des répercussions sur l'accès et l'équité (de Guzman, 2022).

Relever ces défis en matière d'approvisionnement et d'achat constitue une stratégie importante pour améliorer l'accès à des livres de qualité destinés à l'apprentissage dans les petites classes. Lorsque le pays en a les capacités, la publication des manuels pourrait être réalisée au niveau local, ce qui permettrait de réduire les coûts (équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2016). L'Alliance mondiale du livre (AML), qui rassemble les partenaires mondiaux de l'éducation, a été créée en 2018 dans le but de mettre fin à l'analphabétisme grâce à un effort coordonné visant à façonner le marché du livre pour mieux répondre à la pénurie de livres de plus en plus importante. L'Alliance, dont le GPE est membre du comité directeur, œuvre pour une transformation axée sur le marché tout au long de la chaîne d'approvisionnement du livre⁶. Garantir des chaînes d'approvisionnement plus efficaces, ainsi qu'une plus grande pertinence et une meilleure utilisation des manuels scolaires de qualité, avec les réserves mentionnées dans cette partie, constituera un ingrédient précieux pour améliorer l'apprentissage fondamental, compte tenu des données probantes qui démontrent l'importance de disposer d'un accès individuel aux manuels scolaires pour acquérir les compétences de base en lecture et en écriture.

⁶ « *Our Approach* » (Notre approche), Alliance mondiale du livre, <https://www.globalbookalliance.org> (en anglais).

Temps d'enseignement

Il est essentiel de consacrer suffisamment de temps à l'enseignement et à l'apprentissage à tous les niveaux d'enseignement (IIPE-UNESCO, 2023), y compris dans les petites classes, lorsque les élèves et les enseignants s'efforcent de développer les apprentissages fondamentaux. Pour pouvoir acquérir les compétences nécessaires à l'apprentissage précoce de la lecture, les enfants ont besoin de suffisamment de temps en classe pour voir et s'intéresser aux livres, et utiliser les compétences et les connaissances qu'ils ont acquises. Dans certains pays à faible revenu, les contraintes de temps limitent l'apprentissage de la lecture (Barnes et Pallangyo, 2019). Pour garantir que suffisamment de temps soit consacré à l'enseignement de la lecture, les pays devront se doter d'une politique qui préconise un temps d'enseignement suffisant (à la fois pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture, et pour un enseignement plus général), ainsi que des mesures de suivi et de redevabilité permettant de s'assurer que le temps consacré à l'enseignement est utilisé de manière efficace en classe (ce qui, pour commencer, exige que les enseignants soient présents en classe).

Références

Banerjee, A., T. Andrab, R. Banerji, S. Dynarski, R. Glennerster, S. Grantham-Mcgregor, K. Muralidharan, et al. 2023. *2023 Cost-effective Approaches to Improve Global Learning: What Does Recent Evidence Tell Us Are “Smart Buys” for Improving Learning in Low- and Middle-Income Countries?* Washington, DC: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/099420106132331608/IDU0977f73d7022b1047770980c0c5a14598eef8>.

Barnes, A., and A. Pallangyo. 2019. “Key Early Grade Reading Skills and Strategies for Effective Instruction and Assessment.” Webinar, July 17, 2019. Third in the series *Early Grade Reading Program Design and Implementation: Best Practices and Resources for Success*. Prepared for USAID by University Research Co., LLC. (URC) under the Reading within Reach (REACH) initiative. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00W758.pdf.

Bronwin, R., K. Jefferies, and S. Tao. 2023. “Foundational Learning for All: Including the Most Marginalised Is Possible, Pragmatic and a Priority.” FCDO and Girls’ Education Challenge. https://girlseducationchallenge.org/media/qmbetabj/fla_final.pdf.

Cameron, S. 2023. “Leaving No One Behind: Transforming Education Systems, Equitably and Inclusively.” Washington, DC: Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/content/leaving-no-one-behind-transforming-education-systems-equitably-and-inclusively>.

Côte d’Ivoire. 2023. *Pacte de Partenariat*. <https://www.globalpartnership.org/node/32864>.

de Guzman, A. 2022. “Textbooks and Learning Materials: GPE Value for Money Guidance Note.” Washington, DC: Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/content/value-money-guidance-note-textbooks-and-learning-materials>.

El Salvador, Local Education Group, and Ministry of Education, Science and Technology. 2022. *Country Compact: El Salvador*. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2022-06-el-salvador-partnership-compact.pdf>.

The Gambia, Ministry of Basic and Secondary Education. 2023. *The Gambia 2023–2027 Partnership Compact: Accessible, Equitable and Inclusive Foundational Learning*. <https://www.globalpartnership.org/content/gambia-partnership-compact-2023>.

Global Education Monitoring Report Team. 2016. “Every Child Should Have a Textbook.” Global Education Monitoring Report Policy Paper 23, UNESCO, Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243321>.

Global Partnership for Education. 2022. *GPE 2025 Strategic Plan*. <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-2025-strategic-plan>.

IIEP-UNESCO (International Institute for Educational Planning–United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization). 2023. “Instructional Time and Classroom Management.” IIEP Learning Portal, UNESCO. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/instructional-time-and-classroom-management>.

Jacobs Foundation, Porticus, and LEGO Foundation. 2023. *Challenging the False Dichotomy: An Evidence Synthesis*. Jacobs Foundation, Porticus, and LEGO Foundation. <https://inee.org/resources/challenging-false-dichotomy-evidence-synthesis>.

Kilsby, D. 2014. *Synthesis Report: Research into Gender in ECCD in Six Countries*. Plan International. https://plan-international.org/uploads/2022/01/glo_gender-in-eccd-synthesis-report_final_io_eng_may14.pdf.

Lutfeali, S., Y. Sitabkhan, W. Ralaingita, and B. Piper. n.d. *Designing Effective Numeracy Programs in Low- and Middle-Income Countries: A How-To Guide*. Science of Teaching. https://scienceofteaching.site/wp-content/uploads/2023/08/PROJ_12_SoT-Practical-Guide-for-Numeracy_15AUG23.pdf.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2019. “SDG 4.1.1: Education proficiency.” In *Sustainable Results in Development: Using the SDGs for Shared Results and Impact*. Paris: OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/87fc136d-en/index.html?itemId=/content/component/87fc136d-en>.

Piper, B., S. S. Zuilkowski, M. Dubeck, E. Jepkemei, and S. J. King. 2018. “Identifying the Essential Ingredients to Literacy and Numeracy Improvement: Teacher Professional

Development and Coaching, Student Textbooks, and Structured Teachers' Guides." *World Development* 106 (June): 324–36.

https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X18300287?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=7e28feefd8c13071.

Piper, B., and M. M. Dubeck. n.d. *Structured Pedagogy: Literature Review*. Science of Teaching. <https://scienceofteaching.site/wp-content/uploads/2022/11/Structured-Pedagogy-Literature-Review-1.pdf>.

Ralaingita, W., R. Jordan, E. Long, B. Piper, and M. Fesmire. n.d. *Assessment-Informed Instruction: Classroom Level*. Science of Teaching. <https://scienceofteaching.site/wp-content/uploads/2022/10/Assessment-Informed-Instruction-0424-1.pdf>.

Results for Development, and International Education Partners. 2016. *Global Book Fund Feasibility Study: Final Report*. Washington, DC: Results for Development. https://static1.squarespace.com/static/5cb1f6beaadd34703fcc968c/t/60428e4cae1f404cc4df76b2/1614974547448/GBF_Full-Report.pdf.

Sierra Leone, Ministry of Basic and Senior Secondary Education, and Ministry of Technical and Higher Education. 2022. *Sierra Leone 2022–2026 Partnership Compact: Foundations of Learning for All*. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2022-10-SierraLeone-partnership-compact.pdf>.

Soh, Y. C., X. Del Carpio, and C. Wang. 2022. "Language of Instruction Matters for Learning Foundational Skills." *Education for Global Development* (blog), February 3, 2022. <https://blogs.worldbank.org/education/language-instruction-matters-learning-foundational-skills>.

Subramanian, S. 2019. "India's Policy on Early Childhood Education: Lessons for a Gender-Transformative Early Childhood in India." Policy paper, Center for Universal Education, Brookings Institution. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2019/10/BrookingsReport3_Samyukta_FINAL_WEB.pdf.

Trudell, B., W. Ralaingita, M. M. Dubeck, B. Piper, and J. Norman. n.d.(a). *Language of Instruction in Foundational Literacy & Numeracy Programs in sub-Saharan Africa: The Basics*. Science of Teaching. <https://scienceofteaching.site/wp-content/uploads/2022/10/LOI-2.-LOI-in-Fdtl-Lit-Num-Programs-in-sub-Saharan-Africa-The-Basics.pdf>.

Trudell, B., W. Ralaingita, M. M. Dubeck, B. Piper, and J. Norman. n.d.(b). *Practical Language Choices for Improving Foundational Literacy & Numeracy in sub-Saharan Africa*. Science of Teaching. <https://scienceofteaching.site/wp-content/uploads/2022/11/Practical-Language-Choices-for-Improving-Foundational-Literacy-Numeracy-in-sub-Saharan-Africa-HTG.pdf>.

Uganda, Ministry of Education and Sports. 2022. *Education Partnership Compact: Transforming the Education System in Uganda*. <https://www.globalpartnership.org/content/uganda-partnership-compact-2022>.

UNICEF (United Nations Children's Fund). 2019. *A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education*. New York: UNICEF. <https://www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf>.

Watkins, K. 2013. "Too Little Access, Not Enough Learning: Africa's Twin Deficit in Education." Research & Commentary, January 16, 2013. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/too-little-access-not-enough-learning-africas-twin-deficit-in-education/>.

World Bank. 2021a. "Learning Poverty Measure." Brief, World Bank. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty-measure>.

World Bank. 2021b. *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies for Learning*. Washington, DC: World Bank.

World Bank. 2023. "Commitment to Action on Foundational Learning." World Bank. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/commitment-to-action-on-foundational-learning>.

World Bank, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID, and the Bill & Melinda Gates Foundation. 2022. *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. Conference Edition. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf>.

Zuilkowski, S. S., W. Ralaingita, P. Sowa, and B. Piper. n.d.(a). *Literature Review on Pre-service Teacher Education for Primary-Grade Literacy and Numeracy*. Science of Teaching. <https://scienceofteaching.site/wp-content/uploads/2022/11/Literature->

[Review-on-Pre-service-Teacher-Education-for-Primary-Grade-Literacy-and-Numeracy.pdf](#).

Zuilkowski, S. S., W. Ralaingita, P. Sowa, and B. Piper. n.d.(b). *Pre-Service Teacher Education*. Science of Teaching. <https://scienceofteaching.site/wp-content/uploads/2022/11/Pre-service-Teacher-Education-HTG.pdf>.