

## Peut-on concilier qualité et équité dans les réformes en éducation ?

*How to reconcile quality and equity in education reforms?*

*¿Cómo conciliar calidad y equidad en las reformas en educación?*

Élisabeth Bautier et Jacques Marchand

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/9318>

DOI : 10.4000/ries.9318

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Édition imprimée

Date de publication : 30 avril 2020

Pagination : 85-93

ISBN : 978-2-85420-626-5

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

Élisabeth Bautier et Jacques Marchand, « Peut-on concilier qualité et équité dans les réformes en éducation ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 83 | avril 2020, mis en ligne le 17 juin 2020, consulté le 22 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/9318> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.9318>

---

© Tous droits réservés

## Peut-on concilier qualité et équité dans les réformes en éducation ?

Elisabeth Bautier

*CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8*

Jacques Marchand

*Expert en coopération éducative*

La tension entre qualité et équité pose d'abord un problème de clarification conceptuelle. En premier lieu, la qualité est un concept multidimensionnel et relatif, à tel point qu'il est habituel de dire « je ne sais pas définir la qualité, mais je sais quand elle n'est pas là ». On lui a souvent associé trois autres concepts comme des dimensions de celle-ci : l'efficacité, l'efficience et l'équité. L'efficacité est le rapport entre les effets observés et les effets attendus. L'efficience est le rapport entre les effets observés et les investissements consentis. L'équité est la probabilité que, sans discrimination, tous les sous-groupes de la population puissent tirer profit des bénéfices de l'éducation. Mais quand on a dit qu'un système éducatif de qualité est celui qui est efficace, efficient et équitable, des tensions subsistent. En effet, il est possible d'être efficace et efficient, sans pour autant pouvoir parler de qualité si les effets, ou du moins certains d'entre eux, sont non pertinents [voir l'article de Foin et Gauthier (2020) dans ce numéro]. Par ailleurs, il nous paraît important de mentionner que les bénéfices prioritaires dont peuvent tirer profit les sous-groupes de population sont non seulement divers mais dépendants des contextes et de leur niveau de développement, comme le souligne Mamadou Ndoye dans sa contribution. À un premier niveau de priorité se trouve l'équité d'accès, qui est satisfaite quand toutes les populations concernées en bénéficient ; nous verrons que c'est loin d'être le cas, tant les conditions d'accès diffèrent d'un contexte à l'autre. À un second niveau se situe la possibilité pour chaque élève, sans discrimination, de bénéficier des ressources nécessaires (logistiques et humaines) pour lui permettre d'atteindre les effets attendus du processus éducatif (équité de production, de résultat) ; ici aussi se pose la question de savoir si l'égalité dite de traitement est la règle pour tous ou si le traitement doit être adapté aux caractéristiques des sous-populations. À un troisième niveau, il s'agit de voir si les bénéfices tirés du processus éducatif par les élèves pourront, sans discrimination, être mobilisés de façon égale dans la vie sociale et professionnelle (équité externe). Cette dernière dépend de l'équité de résultat, celle-ci n'étant possible que pour ceux qui ont accès au processus. La tension surgit du fait que la qualité (bénéfices retirés que l'on espère pertinents) est réservée à quelques-uns, de moins en moins nombreux au fil du temps.

La tension entre qualité et équité tend donc à s'accroître en fonction de certains facteurs : non seulement du taux d'accès en début de scolarité, dépendant

lui-même de différents facteurs contextuels, mais aussi du renforcement des inégalités de départ par l'école elle-même (Bautier, 2015), tout particulièrement lorsque la société est profondément inéquitable et lorsque, en outre, elle est confrontée à des phénomènes auxquels elle n'était pas préparée : évolution brusque des flux liés à la démographie, insertion de nouveaux publics, hétérogénéité des acquis et des besoins...

Les défis posés au système éducatif sont nombreux : sont-ils du seul ressort de l'école ? Nécessitent-ils tous un changement prescrit par les autorités du système éducatif (sens premier du concept de réforme) ou, selon les cas de figure, un changement décidé et mis en œuvre par les acteurs du contexte où le défi apparaît ? Quelle forme d'équité viser prioritairement dans un contexte donné, pour espérer à terme viser une forme pertinente de qualité pour tous ?

Pour apporter quelques pistes de réponse à ces questions, nous présentons quatre études de cas discutées lors du colloque. Il s'agit de quatre tentatives de réponses données à quatre défis différents dans quatre contextes eux-mêmes très différents.

Cela permettra ensuite, par une analyse comparative, de comprendre la tension entre qualité et équité.

## QUATRE ÉTUDES DE CAS

Les études de cas présentées ici<sup>1</sup> sont puisées dans des zones géographiques diversifiées et portent tantôt sur des programmes spécifiques de scolarisation (Canada, Catalogne), tantôt sur des politiques d'État (Maroc, Côte d'Ivoire). Les quatre présentations illustrent des actions mises en œuvre pour renforcer l'équité dans les systèmes éducatifs pour des publics divers (migrants en Catalogne, déscolarisés au Maroc, peuples premiers au Canada et enfants ruraux en Côte d'Ivoire). Ces exemples issus de situations très différentes illustrent diverses modalités mises en œuvre en faveur d'une éducation plus inclusive de populations socialement défavorisées.

### L'éducation non formelle au Maroc

La politique nationale multi acteurs pour les jeunes déscolarisés ou en risque de déscolarisation<sup>2</sup> est fondée sur deux stratégies complémentaires : une approche préventive pour lutter contre l'abandon scolaire, en instaurant une prévention du décrochage dans les écoles ; une approche curative qui vise les jeunes non scolarisés, en impliquant la société civile comme opérateur principal dans cette offre éducative (Oujour, 2019). Les établissements scolaires sont les leviers de cette politique de prévention du décrochage scolaire et ont pris en charge progressivement l'encadrement de l'éducation hors cursus. En complément, les pouvoirs

1. Ces études de cas ont été présentées dans le cadre de l'atelier 4 « Réformer l'école pour un accès plus équitable à l'éducation, coordonné par J. Marchand et H. Moussy, IIPE-Unesco, lors du colloque international « Conditions de réussite des réformes en éducation », CIEP, 12-14 juin 2019. [<https://journals.openedition.org/ries/6658>]

2. M. Oujour a indiqué lors du colloque que 800 000 jeunes sont non scolarisés au Maroc et que 20 % du temps scolaire est perdu par absentéisme.

publics marocains ont établi un partenariat avec la société civile dans le cadre du programme de l'école de la deuxième chance : 430 associations couvrent tout le territoire marocain, avec 2 030 animateurs éducateurs (AE), hommes et femmes, pour encadrer environ 60 000 enfants non scolarisés, obtenant un pourcentage de réinsertion scolaire de 34 %. Le ministère de l'éducation nationale subventionne les associations partenaires, assure la formation des AE, développe les contenus pédagogiques, élabore les manuels et distribue gratuitement un cartable garni par enfant. Les associations recrutent les AE, identifient et inscrivent les enfants en sensibilisant les familles. Elles ont aussi la charge de trouver les locaux, de les équiper en cas de besoin, bien que 60 % des centres d'éducation non formelle se trouvent dans les établissements scolaires.

### **Lutter contre la ségrégation scolaire pour une éducation inclusive en Catalogne**

En Catalogne, un processus décentralisé met en œuvre une politique régionale d'intégration des enfants de migrants dans les écoles de Barcelone, grâce à des acteurs locaux (Bonal, 2019). La Catalogne a été confrontée à une forte vague d'immigration qui a contraint les autorités régionales à fixer un cadre d'intégration scolaire des enfants de migrants. Les municipalités mettent en œuvre cette politique de lutte contre la ségrégation scolaire en particulier à travers la gestion de la carte scolaire et des inscriptions des enfants à besoins éducatifs spéciaux, la régulation des inscriptions des élèves et la contractualisation avec les établissements pour la prise en charge des enfants, la gestion des transports scolaires et des aides diverses aux familles des enfants concernés. Sans être formellement dotées de compétences en la matière, les municipalités s'impliquent en véritables décideurs et disposent de marges de manœuvre significatives pour intervenir dans les décisions qui peuvent réduire la ségrégation scolaire. Selon le chercheur Xavier Bonal (2019), des réformes efficaces pour réduire la ségrégation et améliorer l'inclusion peuvent être réalisées par des municipalités qui, malgré l'absence de mandat formel, prennent des initiatives et parviennent ensuite à les faire valider par le gouvernement régional en charge de l'éducation.

### **Le modèle canadien de la Prospérité éducative pour la scolarisation de populations à faibles revenus**

Au Canada (province du Nouveau-Brunswick), un programme d'éducation de base défini pour les premiers apprentissages scolaires des enfants des peuples premiers (les Inuits du nord canadien), intitulé « *Confident Learners* », a été développé avec le professeur Doug Willms, Université du Nouveau-Brunswick, à la demande des communautés inuits à partir de l'analyse des processus cognitifs en jeu dans les premiers apprentissages (Tramonte, 2019). La démarche d'enseignement a été adaptée au public cible. Le travail conjoint des chercheurs, enseignants et conseillers

pédagogiques a permis de structurer la démarche d'apprentissage à partir d'une cartographie rigoureuse des micro-compétences à acquérir, de la naissance à la fin du primaire, notamment pour bien préparer les enfants à franchir l'obstacle du « mur d'apprentissage » que représente l'apprentissage de l'écrit (lecture, écriture). Le projet comprend ainsi l'élaboration de contenus didactiques et de supports d'apprentissage au service d'apprentissages progressifs, la mise en œuvre d'une formation des enseignants, la production de guides et de ressources pédagogiques contextualisées.

## **Les collèges de proximité en Côte d'Ivoire**

En Côte d'Ivoire, un programme de création de collèges de proximité vise à répondre aux enjeux de massification de l'accès des populations rurales à l'enseignement moyen par l'adaptation de la politique nationale des collèges (Kouyaté, 2019). L'organisation des enseignements des collèges a été repensée pour mieux répondre aux besoins des zones rurales d'une manière économiquement soutenable pour le budget national. Les collèges de proximité de base 2 (deux classes par niveau) sont conçus pour fonctionner avec dix enseignants à plein temps et cinq personnels de direction et administratifs. La réforme comprend la révision des programmes, le regroupement des disciplines en cinq blocs et la formation des enseignants à la bivalence, l'encadrement de proximité par les antennes pédagogiques déconcentrées et un nouveau plan-type pour les infrastructures. La gestion comprend une forte participation des communautés locales qui s'engagent à scolariser les enfants (et notamment les filles) et à loger les enseignants. En réponse à la demande sociale, les autorités du pays ont prévu le déploiement de ces nouveaux collèges pour accélérer le processus de scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans, désormais inscrite dans la loi.

88

## **QUE NOUS APPORTENT CES ÉTUDES DE CAS ?**

### **Les relations entre équité et qualité : diversité et points communs**

Si les objectifs d'équité pensés comme permettant à tous les enfants d'un territoire national d'être scolarisés paraissent aujourd'hui faire consensus, la mise en œuvre de ces objectifs passe par des voies très différentes selon les situations concernées et les causes de la non-scolarisation. Ces causes, tout comme les populations concernées, peuvent, nous venons de le voir, être très diverses et ce faisant ne pas avoir les mêmes conséquences sur le système éducatif national. Quels sont cependant les points communs à ces quatre cas ?

Parce que certaines situations de discrimination scolaire sont devenues à un moment donné de l'histoire sociale inadmissibles à une partie de la population, les dispositifs de changements décrits ci-dessus sont soit le fruit de l'action locale de groupes actifs, soit de la volonté de scolarisation de populations exclues

jusqu'alors ou éloignées des formes scolaires d'apprentissage. Cette volonté d'équité n'est donc pas portée par les mêmes instances et n'a pas les mêmes visées ou tout au moins ces visées ne s'inscrivent pas dans la même dimension temporelle et spatiale : des mouvements associatifs et locaux (Catalogne), une partie de l'institution publique (Maroc), des populations accompagnées par des chercheurs (Canada), l'État (Côte d'Ivoire, Maroc). Cette volonté partagée est très importante à souligner car elle montre qu'aujourd'hui, les États comme les populations considèrent que la scolarisation concerne *tous* les sujets et que l'exclusion de certains de la possibilité d'apprendre les savoirs scolaires peut être vécue, simultanément, comme une crise, une sorte de scandale pour la démocratie, un irrespect des sujets, des jeunes. Cependant dans tous les cas, un autre point commun, vraisemblablement nécessaire aux changements envisagés, émerge et contraint les États à la mise en place d'une politique d'équité : l'adhésion voire la participation de la population concernée au projet de scolarisation et à l'apprentissage de savoirs scolaires. Cette dernière dimension est particulièrement bien illustrée par le cas du dispositif des premiers apprentissages littératisés pour les populations autochtones du Canada, dispositif pensé avec la collaboration de la communauté (*management by the community*) ; mais c'est également le cas des collèges de proximité en Côte d'Ivoire, puisque les populations vont jusqu'à participer à leur création et à leur fonctionnement, à proposer des logements aux enseignants, par exemple. La réussite partielle de la prévention du décrochage ou de la rescolarisation des décrochés au Maroc illustre tout autant cette nécessité d'adhésion, plus faible en ce cas, la scolarisation n'étant pas encore vécue par tous les Marocains comme une nécessité vitale. C'est cette mobilisation des populations, enseignants compris, qui permet d'atteindre l'objectif d'équité en installant les dispositifs dans la durée, seule garantie du succès.

Ces observations mettent ainsi en évidence une logique commune : l'État n'est pas à l'origine de tous les changements de politiques éducatives dans les pays où le principe d'équité n'a pas initialement été à leur fondement ; il peut être conduit à se mobiliser par des initiatives et demandes locales émanant de différents acteurs. Elles mettent aussi en évidence la nécessité d'une prise de conscience des populations, qui deviennent alors le moteur de la demande en éducation. Comme le dit Hssain Oujour (2019), « on ne peut pas aller contre les communautés ». Le volontarisme des différents acteurs ou parties prenantes ne suffit pas ; sans cette prise de conscience des personnes concernées (parents, jeunes), la tentative de scolarisation n'est alors que formelle et peu concluante. Cette prise de conscience peut aller jusqu'à une demande qui dépasse la scolarisation de base pour tendre vers une demande d'une scolarité « ordinaire » qui, allant au-delà de la seule présence dans un système formel, passe par les apprentissages des savoirs scolaires et inscrit les jeunes dans une scolarité qui peut être longue.

Les cas présentés montrent cependant qu'il n'y a pas de relation contrainte entre l'équité en éducation et sa qualité, que ces deux termes peuvent faire l'objet de tension, ne serait-ce que pour des raisons économiques. Cette tension peut être éclairée en reprenant les catégories heuristiques de description des conditions de l'équité présentées dans ce numéro par Mamadou Ndoye (2020). Ces catégories permettent de penser les questions d'équité et d'égalité dans les changements éducatifs en les inscrivant dans un processus et une dimension temporelle nécessaires pour

que s'installe une scolarisation équitable, mais qui peut n'être pas pour autant de qualité et qui peut exiger à cette fin un second temps, dans la mise en œuvre des changements. Mamadou Ndoye distingue ainsi l'égalité d'accès et de moyens, qui sont conditions minimales de l'équité, de l'égalité des acquis et de la réalisation de ce que ces derniers permettent pour les sujets, conditions nécessaires pour pouvoir parler de qualité dans les changements en éducation.

## Le passage de l'équité à la qualité

Ces catégories heuristiques permettent de revisiter les cas présentés et de les inscrire selon leur contexte, dans le moment d'une démarche, d'un processus, dans lesquels se situe tel ou tel système éducatif, sur cette ligne qui relie équité et qualité. Cette contextualisation est nécessaire et conduit à rejeter tout ce qui relèverait d'une modélisation ou de l'idée d'une possible transférabilité d'un modèle éducatif, et même d'un dispositif, d'une situation à une autre. Il n'est guère possible de penser autrement, si l'on veut bien prendre au sérieux ce que nous enseignent les cas présentés, qui ont montré l'importance des mobilisations locales et de la diversité des critères à prendre en considération. Revenons-y un instant avec l'exemple de la Côte d'Ivoire, qui a mis en œuvre une réforme, seul cas de changement que l'on peut véritablement identifier comme telle, de son système éducatif en tenant compte d'un contexte qui l'a conduite à prioriser l'équité, c'est-à-dire la scolarisation de l'ensemble d'une classe d'âge dans les zones rurales en particulier.

En effet, il s'est ainsi agi de rendre obligatoire et effective la scolarisation jusqu'au BEPC de l'ensemble d'une classe d'âge en 2022. Cette centration sur un segment, celui de l'école moyenne, vient du fait que le véritable problème à résoudre est encore celui de l'absentéisme et de la scolarisation sans risque d'aucune sorte des enfants ruraux (ce que la scolarisation en ville ne permet pas). Dès lors l'objectif était bien de réformer le système éducatif afin de penser la fin du collège comme objectif d'une scolarité pour tous, objectif qui s'est accompagné d'un changement curriculaire puisqu'il fallait former tous les jeunes aux disciplines de base. Cependant, cet exemple permet d'illustrer un critère fondamental si l'on veut inscrire ces changements dans une visée de qualité : celui de la formation des intervenants, qu'il s'agisse des enseignants, d'intervenants associatifs ou d'organismes internationaux. Ainsi pour atteindre et maintenir l'égalité d'accès, il a fallu, d'une part, recruter des enseignants – des contractuels souvent – et les former à des enseignements bi-disciplinaires, ce qui a permis d'assurer, avec un nombre restreint d'enseignants dans chaque établissement, les enseignements fondamentaux, donnant ainsi une forme d'égalité de moyens à tous dans ce segment de la scolarité. Mais peut-être aussi ces enseignants peu nombreux sont-ils mieux à même d'accompagner les élèves dans leur scolarité, mieux à même d'identifier leurs difficultés<sup>3</sup>. D'autre part, si l'adhésion des populations a été réelle, allant jusqu'à proposer des logements aux enseignants, c'est aussi parce que la réponse politique correspondait aux attentes, dans ce premier temps de l'accès à la scolarisation pour tous.

3. Un dispositif proche avait été mis en place pour les premières années de la scolarité obligatoire de tous les enfants d'une classe d'âge dans le même type de 6<sup>e</sup> en France.

Cet exemple permet de penser la marche de l'équité vers la qualité comme un long processus, car forcément coûteux économiquement, nous l'avons dit, mais devant également correspondre sans doute à un projet éducatif sous tendu par une demande sociale qui, actuellement encore, peut ne pas être formulée unanimement partout. Le besoin en acquis utiles à long terme et dans une visée d'émancipation et d'autonomie peut souvent apparaître comme un luxe et de plus hors de portée. C'est sans doute ici la distinction entre l'éducation comme fin à visée émancipatrice de chacun et de tous et l'éducation comme moyen permettant des changements sociaux et de répondre à la demande sociale, qu'il faut convoquer à la suite de Mamadou Ndoye.

Dans une dimension qualitative et quantitative radicalement différente, l'exemple de l'éducation des populations autochtones du Nouveau Brunswick, au Canada, confirme, au-delà de l'adhésion des populations concernées et de leur participation active aux changements proposés, une double nécessité dans la perspective de la qualité pensée comme égalité devant les acquis d'apprentissage. Il importe d'avoir la connaissance approfondie des difficultés d'apprentissage des élèves (ici leur permettre de dépasser les obstacles des premiers apprentissages de la littératie pour que les élèves ne soient pas éliminés dès les premiers niveaux de la scolarité), mais sans les dissocier du contexte culturel dans lesquelles elles s'inscrivent. La mise en œuvre d'une approche holiste (*pathway approach*) prenant en considération des caractéristiques cognitives et culturelles autorise l'acquisition de compétences souvent radicalement nouvelles pour la communauté, entraînant une modification des pratiques ordinaires, d'où la nécessité de l'adhésion continue des populations.

Mais en conséquence, il importe tout autant que dans l'exemple précédent de former les intervenants tout à la fois à la démarche spécifique, comme à l'enseignement des compétences visées. En effet, l'accroissement de la scolarisation (l'équité d'accès) de populations qui n'étaient pas jusqu'alors dans le système scolaire pose des questions de compétences des enseignants et intervenants. C'est ainsi encore la formation des intervenants qui est soulignée comme nécessaire, quand il s'agit de dépasser la seule inscription à l'école des enfants de migrants en Catalogne ou d'assurer la rescolarisation ou la prévention du décrochage au Maroc. Sans cette formation, certes disciplinaire mais prenant nécessairement en compte, selon les cas, l'interculturalité, les habitudes sociocognitives et socioculturelles des élèves et visant les acquis de savoirs, de compétences et de connaissances qu'elle peut alors assurer chez les élèves, le risque est grand que les démarches et actions en faveur de l'équité devant la scolarisation ne durent pas, mais s'effritent avec le temps sans jamais atteindre la qualité. Le seul accroissement quantitatif de la population scolaire, s'il est nécessaire ne suffit pas aujourd'hui à réduire les inégalités qui sont de moins en moins acceptées par les populations de plus en plus informées. La démarche de prise en compte personnalisée des difficultés des élèves au Maroc va dans le même sens, y compris en passant par une éducation non formelle plus aisée à adapter, afin de prévenir l'analphabétisme et le décrochage ou de permettre la réintégration dans le système scolaire. Cette prise en compte personnalisée, le passage par une relation interpersonnelle entre les acteurs et les élèves concernés sont à même de satisfaire les exigences d'une analyse fine des difficultés de scolarisation comme des apprentissages permettant la scolarité dans la durée.

Cependant, on ne peut qu'en conclure à un coût humain et économique très important. Non seulement une grande partie des dispositifs mis en place est assurée par des personnels non titulaires, relevant d'associations locales ou d'ONG, alors même que la stabilité des acteurs dans la durée est nécessaire à tous les niveaux des interventions (de la « classe » aux structures concernées), mais les démarches évoquées ci-dessus passent certainement, pour les enseignants « ordinaires », par un changement de culture professionnelle. Ce changement à effectuer touche la conception des apprentissages, dans la façon dont leur métier peut répondre aux conclusions des analyses fines et contextualisées des obstacles rencontrés, qu'il s'agisse pour les élèves d'accepter leur scolarisation, qu'il s'agisse pour eux d'en tirer le maximum de profit social et personnel. Ce changement de culture professionnelle nécessite également d'assumer le travail avec une pluralité d'acteurs de l'éducation, donc avec une pluralité d'interlocuteurs, y compris les familles. On peut noter que ces changements, cette évolution touchent, semble-t-il, de très nombreux systèmes éducatifs.



Il est possible de constater une volonté générale des États et/ou des populations en faveur d'un système éducatif plus équitable, mieux à même de répondre à des demandes sociales de plus en plus incontournables. Cependant, les réformes des systèmes éducatifs d'ampleur sont peu à peu remplacées par des mises en place de dispositifs, en réaction à des événements ou des situations devenus peu admissibles à un moment de l'histoire de la société. Ces dispositifs sont aujourd'hui davantage des adaptations locales, pensées pour une population spécifique, une situation particulière ; mais ces dispositifs locaux, initiés parfois par des acteurs extérieurs au système éducatif national, peuvent influencer des modifications plus larges de ce système. Cependant, une dimension est rarement évoquée dans les démarches décrites, alors même qu'elle est sans doute fondamentale pour assurer l'adaptabilité et donc la pérennité de ces dispositifs et ce faisant, la qualité visée : il s'agit de la dimension de l'évaluation dans le moyen et long terme des apprentissages visés. Sans cette évaluation, et les conséquences qu'elle entraîne, le risque est grand de n'avoir atteint qu'un peu plus de justice sociale, premier pas sans doute, mais sans conséquence économique comme sans véritable conséquence sur l'émancipation des sujets de l'éducation.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUTIER E. (2015). *Pratiques scolaires dominantes et inégalités scolaires au sein de l'école*. Paris : Cnesco. [<http://cnesco.fr>]
- BONAL X. (2019). « Lutter contre la ségrégation scolaire pour une éducation inclusive en Catalogne : le rôle des collectivités locales ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne]. Colloque « Conditions de réussite des réformes en éducation », CIEP, 12-14 juin 2019. [<http://journals.openedition.org/ries/7558>]
- FOIN S. et GAUTHIER R.-F. (2020). « Quelle mesure de la qualité dans les réformes éducatives ? La qualité n'est pas qu'un enjeu de performance des résultats ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 83, avril.

KOUYATE I. (2019). « Les collèges de proximité en Côte d'Ivoire ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne]. Colloque « Conditions de réussite des réformes en éducation », CIEP, 12-14 juin 2019. [<http://journals.openedition.org/ries/7615>]

NDOYE M (2020). « Réformes éducatives : attentes et conduite du changement ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 83, avril.

OUJOUR H. (2019). « L'éducation non formelle au Maroc : des solutions innovantes pour des problématiques complexes et ouvertes ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne]. Colloque « Conditions de réussite des réformes en éducation », CIEP, 12-14 juin 2019. [<http://journals.openedition.org/ries/7629>]

TRAMONTE L. (2019). « Au Canada, la mise en œuvre du modèle de la Prospérité éducative pour la scolarisation de populations à faibles revenus », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne]. Colloque « Conditions de réussite des réformes en éducation », CIEP, 12-14 juin 2019. [<http://journals.openedition.org/ries/7602>]