

Vers des indicateurs pour un cadre de l'éducation de l'après 2015

Groupe consultatif technique du Comité directeur de
l'EPT sur les indicateurs de l'éducation de l'après 2015

Publié en 2014 par :

Institut de statistique de l'UNESCO
P.O. Box 6128, Succursale Centre-Ville
Montréal, Québec H3C 3J7
Canada

Tél. : +1-514-343-6880
Courriel : uis.publications@unesco.org
<http://www.uis.unesco.org>

©UNESCO-UIS 2014

Réf. : UIS/2014/ED/TD/11/REV.2

Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Acronymes et abréviations

CAD	Comité d'aide au développement (OCDE)
CFS	Écoles amies des enfants
CD EPT	Comité directeur de l'Éducation pour tous
DPE	Développement de la petite enfance
ECM/EDD	Éducation à la citoyenneté mondiale/Éducation en vue du développement durable
EDS	Enquêtes démographiques et de santé
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
EGIM	Enquête en grappe à indicateurs multiples
EGRA/EGMA	Évaluation de la lecture dans les petites classes/Évaluation des mathématiques dans les petites classes
GSHS	Enquêtes mondiales sur la santé des élèves
GTO	Groupe de travail ouvert
HBSC	Enquête sur les comportements liés à la santé des enfants en âge scolaire (OMS)
ICCS	Étude internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté (IEA)
ICILS	Étude internationale sur la maîtrise des outils informatiques et la culture de l'information
IDPE	Indice de développement de la petite enfance
IEA	Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire
INES	Indicateurs des systèmes d'enseignement (OCDE)
LAMP	Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation
LLECE	<i>Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación</i> (Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation)
NEET	N'étudiant pas, ne travaillent pas ou ne sont pas en formation
NS	Non scolarisé
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
PASEC	Programme d'analyses des systèmes éducatifs
PEID	Petits états insulaires en développement
PIAAC	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (OCDE)
PIRLS	Étude sur les progrès internationaux en lecture
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PMA	Pays les moins avancés
REE	Rapport élèves-enseignant
SABER-DPE	Système d'évaluation et de comparaison sur la base de critères de référence des résultats dans le domaine de l'éducation – Développement de la petite enfance (Banque mondiale)
SACMEQ	Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation
SDSN	Réseau des solutions pour le développement durable
SERCE	Seconde étude comparée et exploratoire régionale (UNESCO)
SIGE	Système d'information sur la gestion de l'éducation
STEP	Compétences au service de l'emploi et de la productivité (Banque mondiale)
TALIS	Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIMSS	Tendances internationales de l'étude des mathématiques et des sciences
U5MR	Taux de mortalité des moins de 5 ans
U5SR	Taux d'émaciation des moins de 5 ans

Note d'orientation pour la consultation publique

À propos de ce rapport :

Ce rapport propose une série d'indicateurs mondiaux de l'éducation en rapport avec :

- Les sept cibles de l'éducation post-2015 proposées par le Comité directeur de l'Éducation pour tous (EPT) dans sa Proposition conjointe, approuvées avec quelques variations dans l'Accord de Mascate en mai 2014 ; et,
- Les dix cibles de l'éducation proposées par le Groupe de travail ouvert (GTO) de l'Assemblée générale des Nations Unies dans son document publié en juillet 2014.

À propos de la consultation publique :

Ce nouveau document fait l'objet d'une consultation publique pendant la période du 17 novembre 2014 au 30 janvier 2015. Veuillez utiliser le [formulaire de commentaire](#) et soumettre vos commentaires par courriel à uis.publications@unesco.org. Compte tenu du nombre de commentaires attendus, nous pourrions ne pas être en mesure de réagir à chacune des réponses reçues.

Veuillez axer vos commentaires sur les indicateurs proposés et non sur les objectifs et les cibles qui ont déjà fait l'objet de consultations approfondies par différents partenaires.

À l'issue de la période de consultation publique, les réponses (envoyées via les formulaires de commentaire) seront rendues publiques sur le site web de l'[Institut de statistique de l'UNESCO](#), sauf si l'organisation ou l'individu qui l'a soumis demande expressément le contraire. Nous publierons également une brève synthèse des commentaires reçus. Le Groupe consultatif technique se réserve le droit de ne pas poster les commentaires au contenu inapproprié.

Nous encourageons également les lecteurs à discuter du rapport sur Twitter, sous la référence [#Education2015](#), bien que ce type de communication ne remplace pas l'envoi des commentaires par courriel.

Vers des indicateurs pour un cadre de l'éducation post-2015

Groupe consultatif technique du Comité directeur de l'EPT sur les indicateurs de l'éducation de l'après 2015

Novembre 2014

Le Groupe consultatif technique (GCT) sur les indicateurs de l'éducation de l'après 2015 a été créé pour apporter des conseils techniques au Comité directeur de l'Éducation pour tous (CD EPT). Il est composé d'experts du Rapport mondial de suivi sur l'EPT, de l'OCDE, de l'Institut de statistique de l'UNESCO, de l'UNESCO, de l'UNICEF et de la Banque mondiale. Son rôle est de fournir des retours d'information sur les objectifs proposés pour l'après-2015, de formuler des recommandations sur les indicateurs et d'établir un programme de mesure répondant aux exigences des nouveaux cadres de l'éducation et du développement.

1. Introduction

Ce rapport propose une série d'indicateurs mondiaux de l'éducation en rapport avec :

- Les sept cibles de l'éducation post-2015 proposées par le Comité directeur de l'Éducation pour tous (EPT) dans sa Proposition conjointe¹, approuvées avec quelques variations par l'Accord de Mascate² en mai 2014 et,
- Les dix cibles de l'éducation proposées par le Groupe de travail ouvert (GTO) de l'Assemblée générale des Nations Unies dans son document publié en juillet 2014.³

Les deux séries de cibles se recoupent considérablement. Cette note éclairera les débats de la série de réunions régionales sur l'EPT prévues fin 2014 et début 2015, lesquelles examineront les objectifs et les cibles de l'éducation proposées préalablement à la réunion mondiale sur l'EPT organisée en République de Corée en mai 2015. Le nouvel agenda mondial de l'éducation post-2015 sera adopté à la réunion de mai. Le GCT sollicite maintenant des contributions sur la dernière version de sa note sur les indicateurs dans le but de mettre à jour ce document pendant le premier trimestre 2015. Il continuera de le réviser en réponse aux commentaires reçus jusqu'en mai 2015.

Cette note reconnaît également deux processus au cœur de l'élaboration d'un cadre de suivi pour l'ensemble de l'agenda mondial de développement post-2015 qui ont proposé des indicateurs : le Réseau des solutions pour le développement durable (SDSN), lancé par le secrétaire général des Nations Unies en août 2012⁴, et le Groupe des amis de la présidence sur des Indicateurs de progrès plus généraux de la Commission statistique des Nations Unies.⁵ Le GCT adopte quelques-unes de ces propositions, mais il souhaite apporter ses propres connaissances sectorielles au débat et couvrir des concepts au sein des cibles qui dépassent le champ des autres processus.

Une remarque s'impose néanmoins. Ce document ne couvre pas le rôle du suivi national dans le suivi mondial. Il porte uniquement sur le suivi mondial. Les recommandations qui y sont formulées peuvent être considérées comme un cadre mondial qui peut servir de point de départ aux pays pour la conception de systèmes nationaux de suivi, qui peuvent être élargis et complétés avec des données nationales ou régionales et qui peuvent être plus exacts et utiles que ce qui est disponible à l'échelon mondial. Néanmoins, le cadre d'indicateurs présenté ici est important pour un suivi uniforme et fiable des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs mondiaux.

¹ <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227658E.pdf>

² <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002281/228122E.pdf>

³ <http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1579SDGs%20Proposal.pdf>

⁴ <http://unsdsn.org/wp-content/uploads/2014/07/140724-Indicator-working-draft1.pdf>

⁵ <http://unstats.un.org/unsd/broaderprogress/work.html>

Définir des cibles mesurables et réalisables est un élément important de l'élaboration de l'agenda mondial de l'éducation post-2015. Des cibles facilement compréhensibles, clairement définies et pouvant faire l'objet d'un suivi dans le temps à l'aide d'indicateurs existants, contribuent à promouvoir le changement à l'échelle nationale et mondiale. En outre, elles peuvent encourager l'action dans de nouveaux domaines où n'existe aucun indicateur. Ce document : 1) présente les principales questions à examiner en rapport avec l'approche globale de suivi ; 2) traite des cibles proposées pour l'éducation et met en évidence les aspects qui peuvent et doivent être mesurés ; 3) identifie les données pertinentes actuellement disponibles à l'échelle mondiale et les principaux défis en matière de mesure qui doivent être abordés pour mesurer dans son intégralité l'intention de l'agenda de l'éducation post-2015 qui est proposé.

2. Des indicateurs techniquement viables et comparables à l'échelle mondiale

Les indicateurs nécessaires pour le suivi des cibles à l'échelle mondiale devraient idéalement satisfaire une série de normes garantissant la viabilité technique, la faisabilité, la fréquence des rapports, la comparabilité transnationale et la disponibilité dans le temps. Pour plus de simplicité, nous nous concentrons sur deux critères, notamment :

- **Alignement** : Le concept à mesurer doit être valide et fiable dans tous les pays, de façon à ce que l'indicateur utilisé ait la même signification et importance dans tous les cadres, idéalement mesuré par une question ou un item similaire. Plus l'indicateur sera spécifique ou concret, plus ce sera le cas. Par exemple, il est relativement simple de suivre le taux de scolarisation à l'échelle mondiale, mais de nombreux indicateurs liés aux résultats scolaires, comme les compétences utiles au travail, peuvent varier selon le pays, le contexte culturel ou d'autres facteurs. Mesurer des concepts qui peuvent varier selon les cadres constitue des défis pour le suivi mondial, car les mesures les plus efficaces peuvent ne pas être les mêmes partout. Pour les concepts les plus complexes, il peut être possible de mesurer certains éléments au niveau mondial, tandis que d'autres peuvent mieux se mesurer au niveau national ou régional, en étant libre d'adapter les concepts aux contextes locaux.
- **Comparabilité à l'échelle mondiale** : les données doivent être collectées fréquemment dans tous les pays, ou presque tous, en représentant l'ensemble de la population. Le suivi mondial est le plus efficace quand les données sont collectées régulièrement (mais pas nécessairement annuellement) et quand tous les pays, ou presque tous, collectent les données d'une manière garantissant la représentation de la population, notamment les enfants et les jeunes non scolarisés. Une couverture irrégulière ou insuffisante des données limite la capacité à suivre les changements dans le temps. La collecte des données dans le temps doit être réalisable avec un bon rapport coût-efficacité. Par exemple, pour produire des indicateurs sur la qualité des programmes de la petite enfance, il est possible de collecter certaines données de base sous-jacentes, mais une mesure exacte exige les observations d'un personnel qualifié. De ce fait, il pourrait s'avérer plus facile pour les pays d'investir dans ce type d'évaluation dans le cadre de leur système actuel de suivi et d'évaluation, plutôt que d'inclure les observations sur la qualité dans le cadre d'un système mondial de suivi.

Si l'on met souvent l'accent sur les données nécessaires au suivi mondial, les suivis nationaux et régionaux sont essentiels et jouent un rôle important pour déterminer dans quelle mesure un concept peut être mesuré en pratique de façon uniforme dans les pays. La régularité et la fiabilité de la mesure des résultats d'apprentissage, de l'équité et d'autres concepts joueront un rôle déterminant pour suivre les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs proposés pour l'éducation. Premièrement, les systèmes nationaux peuvent collecter des données plus régulières et pertinentes sur le plan local ; deuxièmement, en plus de fournir une source d'information primaire permettant aux pays de suivre les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs, les suivis nationaux et régionaux servent de base au suivi mondial dans le temps. Enfin, pour certains concepts, les normes requises pour le suivi mondial peuvent ne pas être respectées ou réalisables dans tous les domaines des cibles proposées, mais peuvent être mieux suivies à l'échelon national.

3. Questions et défis clés

Dans le cadre de l'agenda mondial de l'éducation post-2015, la communauté internationale devra aborder de nombreux défis *existants* en matière de mesure. Par exemple, bien que des progrès considérables aient été accomplis pour étendre la couverture des indicateurs des intrants – comme les ratios élèves-enseignant – et des indicateurs des extrants – comme les taux d'achèvement –, des lacunes subsistent. Cependant, l'agenda post-2015 présente également de *nouvelles* questions dans les domaines des résultats d'apprentissage et de l'équité qui exigent une grande attention et un investissement. Ces deux nouvelles questions sont discutées ci-après.

Résultats d'apprentissage

Les cinq premières cibles sur les sept proposées par le Comité directeur de l'Éducation pour tous et cinq de celles proposées par le GTO sont centrées sur les résultats d'apprentissage des enfants, des jeunes et des adultes. C'est un changement par rapport aux précédents objectifs mondiaux de l'éducation, comme les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), qui n'étaient axés que sur l'accès, la participation et l'achèvement dans les systèmes formels d'éducation. Les cibles de l'éducation de l'après 2015 proposées soulignent que la scolarisation et la participation (par ex. dans les programmes de développement de la petite enfance, la scolarité formelle et non formelle et les possibilités d'éducation pour les adultes) sont des *moyens* d'obtenir des *résultats* et des acquis d'apprentissage à toute les étapes (par ex. l'état de préparation à l'école des jeunes enfants, les compétences scolaires des enfants dans les enseignements primaire et secondaire, les compétences en alphabétisme fonctionnel et numératie et les compétences utiles au travail, à la citoyenneté mondiale et au développement durable des jeunes et des adultes).

L'accent sur la mesure des résultats d'apprentissage à tous les niveaux de l'enseignement nécessitera un accord mondial sur certains indicateurs existants et, dans plusieurs cas, l'élaboration de nouveaux indicateurs. Trois défis sont à relever dans l'immédiat :

- **Premièrement, il faut un accord sur les concepts clés.** Pour assurer la comparabilité à l'échelle mondiale des résultats d'apprentissage, une compréhension clairement articulée et partagée des résultats souhaitables pour les enfants, les jeunes et les adultes est nécessaire, ainsi qu'un accord pour savoir si les résultats d'apprentissage varient selon le contexte :
 - Que signifie pour un enfant d'être prêt pour l'école ?
 - Qu'est-ce que la norme minimale d'apprentissage à atteindre à la fin de l'enseignement primaire et à la fin de l'enseignement secondaire ?
 - Quel est le niveau d'alphabétisme et de numératie nécessaire pour participer pleinement à la société ?
 - Quelles sont les connaissances et compétences nécessaires pour obtenir à un travail décent ?
 - Quelles sont les connaissances, aptitudes, valeurs et attitudes qui caractérisent des citoyens du monde ?
- **Deuxièmement, une fois un concept clarifié et approuvé, les outils de mesure doivent être alignés, élaborés et approuvés par un consensus.** Il existe différentes mesures des résultats aux différentes étapes du développement.
 - Certaines sont proches de la comparabilité mondiale : seule une cartographie de la façon dont les concepts sont déjà mesurés et dont ils pourraient être rendus plus uniformes (comme les performances en lecture et en mathématiques dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire) est nécessaire.

- D'autres sont très loin de la comparabilité mondiale : par exemple, il n'est pas clairement défini quelles sont les compétences utiles au travail ou à la citoyenneté mondiale (à l'exception des compétences cognitives fondamentales d'alphabétisme et de numératie) qui sont d'égale importance à travers le monde. Certains outils de mesure devront par conséquent être élaborés et validés.
- **Troisièmement, un consensus mondial est nécessaire sur les composantes sous-jacentes d'un cadre de suivi universel et des mécanismes qui facilitent l'établissement de rapports réguliers sur les cibles et les indicateurs.** Dans certains cas, la méthode la plus efficiente serait d'élaborer des outils adaptés à cet effet, comme des modules flexibles utilisables de différentes façons. Par exemple :
 - À la place d'une enquête nationale sur la lecture à forte intensité potentielle en ressources, il pourrait être plus judicieux d'envisager des outils « plus légers » pour aider à établir les niveaux minimaux de compétences qui pourraient être utilisés dans les enquêtes nationales.
 - Dans d'autres cas, la communauté internationale pourrait appuyer le développement des enquêtes existantes qui sont essentielles pour le suivi mondial, mais ne couvrent actuellement qu'une minorité de pays.
 - Un défi important porte sur le fait qu'il est nécessaire de mesurer les résultats de tous les enfants, les jeunes et les adultes – et pas seulement de ceux qui sont scolarisés dans les établissements d'enseignement. Ceci nécessitera des enquêtes sur les ménages ou d'autres moyens de collecte des données sur les individus non scolarisés.

De façon générale, il est possible de mesurer les extrants et certains résultats pour toutes les cibles proposées au niveau national. Cependant, un travail d'approfondissement est nécessaire pour établir les fondements et les données de référence requis pour le suivi aux niveaux régional et mondial. Actuellement, il existe peu d'information sur certains résultats d'apprentissage importants en matière de compétences non cognitives et dans d'autres domaines au-delà des compétences en lecture et en mathématiques. Des efforts supplémentaires sont nécessaires pour affiner les définitions, élaborer des outils et améliorer la couverture de ces résultats.

Équité

Les propositions du CD EPT ainsi que celles du GTO demandent d'accorder une attention explicite à l'équité dans l'agenda mondial de l'éducation post-2015.⁶ En conséquence, les indicateurs de suivi doivent viser à capturer comment les tendances peuvent différer entre des catégories de population définies par des caractéristiques de groupe et individuelles comme le sexe, la richesse, le lieu de résidence, l'ethnicité, la langue ou le handicap (et des combinaisons de ces caractéristiques). L'attention portée sur l'équité soulève les questions suivantes :

- Le suivi mondial des inégalités a jusqu'à présent principalement capturé les différences par sexe. Ceci reflète l'attention portée aux inégalités entre les sexes par les OMD, qui a aussi été rendue possible par la disponibilité des données dans la plupart des pays (les indicateurs des taux de scolarisation et d'alphabétisme basés sur les données administratives et les recensements sont désagrégés par sexe).

⁶ La proposition du GTO déclare que l'agenda a pour but « *d'œuvrer pour un monde qui soit juste, équitable et inclusif* ». Elle inclut deux objectifs globaux sur la réduction de l'inégalité de revenu et la réalisation de l'égalité entre les sexes, tandis que tous les objectifs à l'exception de ce qui sont liés à l'environnement incluent des références à un accès égal, équitable ou universel aux services.

- Certaines sources permettent de prendre en compte d'autres dimensions. Cependant, étudier systématiquement d'autres dimensions potentielles de désavantage requiert des données désagrégées sur les individus, qui peuvent être administratives mais que l'on peut obtenir plus souvent dans les pays en développement par le biais des enquêtes sur les ménages ou au niveau scolaire. L'ISU, à travers son Centre de données et les rapports sur les OMD, la Banque mondiale à travers *EdStats Education Equality Query* et le Rapport mondial de suivi sur l'EPT à travers sa Base de données mondiale sur les inégalités dans le domaine de l'éducation ont utilisé ces enquêtes pour mettre en évidence les inégalités entre des groupes définis en termes de richesse, lieu de résidence, ethnicité et langue.
- Les paramètres pertinents pour mesurer l'équité sont généralement spécifiques au pays et au contexte (par ex. comparer le niveau d'études atteint entre les groupes linguistiques majoritaires et minoritaires ou entre différentes provinces). Mais certaines caractéristiques spécifiques peuvent être comparées quand elles sont définies de la même façon dans les pays. Le suivi mondial de l'équité pourrait donc se concentrer sur ces caractéristiques, en donnant la priorité à la désagrégation des indicateurs par sexe, lieu de résidence urbain/rural, et une mesure qui capture le statut socioéconomique.

Des indicateurs synthétiques, comme l'indicateur relatif (la parité, c'est-à-dire le ratio de la valeur d'un indicateur entre deux groupes) ou l'indicateur absolu (l'écart, c'est-à-dire la distance entre les valeurs de l'indicateur entre deux groupes), seraient un point de départ utile pour suivre les changements dans le temps, bien qu'ils ne soient pas disponibles actuellement pour de nombreux groupes spécifiques, comme cela est indiqué dans la Section 5.4. L'**annexe A** montre comment les indicateurs proposés pourraient être désagrégés par caractéristique clé des individus ou des ménages.

De façon générale, il est possible en principe d'introduire une dimension distributionnelle pour l'ensemble des cibles — surtout celles liées aux résultats d'apprentissage — et des indicateurs proposés, à condition de relever plusieurs défis importants en matière de mesure.

4. Prochaines étapes

Une feuille de route plus large ou une stratégie est nécessaire pour établir un programme, afin de travailler avec les partenaires nationaux pour accroître la demande d'utilisation des données, améliorer les systèmes de données, renforcer l'expertise technique et investir dans le développement méthodologique à long terme requis pour la mise en œuvre des normes nationales et transnationales et des pratiques exemplaires. Ceci nécessitera l'effort de parties prenantes multiples pour aider à aligner et guider les activités et les ambitions d'un large éventail d'acteurs mondiaux, régionaux et nationaux, comme dans le cas d'initiatives similaires visant à soutenir les données économiques ou sanitaires. Actuellement, il n'y a pas d'efforts coordonnés et alignés en vue d'améliorer les données dans le secteur éducatif comme dans d'autres secteurs.

Résultats d'apprentissage

Comme indiqué ci-dessus, il est nécessaire d'affiner de nombreuses mesures proposées sur les résultats. Citons parmi les étapes les plus urgentes :

- La coordination et les synthèses de l'élaboration de nouveaux indicateurs de développement, en particulier ceux qui sont pertinents pour les enfants, les jeunes ou les adultes à un âge donné. On pourrait, par exemple, explorer certains résultats relatifs à l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les évaluations qui capturent l'alphabétisme et l'acquisition des compétences scolaires fondamentales chez les jeunes.

- Utiliser les mesures et les items existants pour créer une métrique commune de la lecture et du calcul comme première cartographie adaptée des résultats d'apprentissage à tous les niveaux de l'enseignement, afin de permettre les comparaisons mondiales dans le contexte des systèmes nationaux. L'ISU, le Conseil australien pour la recherche en éducation et d'autres partenaires mènent actuellement des travaux pour créer une échelle commune des résultats d'apprentissage dans les domaines de l'alphabétisme et de la numératie, qui inscrirait un large éventail d'enquêtes au sein d'une même échelle, ce qui constitue la première étape pour faciliter les comparaisons entre pays. Idéalement, ceci conduirait à une série mondiale d'items qui pourrait être intégrée aux évaluations nationales pour favoriser la précision de la mesure. Ce genre de métrique serait probablement moins utilisable dans d'autres domaines d'apprentissage, comme le développement socioaffectif, qui dépendent plus du contexte. Cependant, de nombreux points communs dans les filières vers les compétences en lecture et en calcul offriraient une véritable possibilité de générer des comparaisons mondiales à l'aide des données existantes.
- Si l'on met souvent l'accent sur les enquêtes mondiales, l'investissement dans les systèmes d'évaluation nationaux à grande échelle et les enquêtes régionales peut aussi contribuer à renforcer les capacités nécessaires pour un suivi fiable des résultats d'apprentissage en servant de base à l'élaboration d'items comparables pour le suivi aux niveaux régionaux et mondiaux.

Équité

Une fois les concepts définis et acceptés et les outils pour suivre les extrants et les résultats de l'éducation à l'échelle mondiale élaborés, les principaux défis de la communauté internationale pour s'assurer que l'équité est capturée seront les suivants :

- Assurer la fiabilité de la collecte de données sur l'équité implique également de renforcer la couverture de la collecte de données existante basée sur les sources administratives et les enquêtes sur les ménages, d'identifier des façons de localiser les populations difficiles à atteindre et de capturer les informations sur l'accès, la participation et l'équivalence de l'apprentissage dans les cadres non formels, ce qui est essentiel pour broser un tableau complet de la situation.
- Les pays devront avoir des enquêtes qui capturent les intrants, les extrants et les résultats pertinents de l'éducation de manière régulière et rendre publiques les données. Bien que les enquêtes internationales existantes puissent capturer certains indicateurs, des enquêtes nationales seront également nécessaires pour assurer des niveaux suffisants de couverture. Pour cette raison, un bilan prospectif aiderait à évaluer si les différentes enquêtes nationales posent les questions pertinentes de manière comparable. Un consensus méthodologique sera aussi nécessaire pour définir le statut socioéconomique et d'autres aspects de désavantage en vue d'obtenir une mesure comparable à l'échelle mondiale. Il faudra fixer des normes sur les manières d'utiliser les enquêtes à des fins de suivi mondial.
- Il sera nécessaire d'obtenir un consensus sur les méthodes d'estimation et de déclaration des indicateurs et la façon dont les organismes statistiques internationaux et les instituts statistiques nationaux pourront travailler ensemble en vue de créer les mécanismes nécessaires pour garantir l'utilisation de méthodologies et de définitions communes et la coordination de l'analyse et des rapports.
- Il existe actuellement peu d'information sur d'autres caractéristiques individuelles importantes, notamment les handicapés, les migrants/réfugiés, les minorités linguistiques, etc. Des efforts supplémentaires sont nécessaires pour affiner les définitions, élaborer des outils et améliorer la couverture.

5. Examen des cibles proposées

Cette section examine toutes les cibles proposées par le CD EPT et le GTO dans le domaine de l'éducation. Les cibles sont organisées par thème, en regroupant les deux sources.

Une série d'indicateurs est proposée pour chaque concept à mesurer dans chaque cible. Leur degré d'alignement sur le concept est évalué et leur disponibilité actuelle ou leur potentiel en matière de comparabilité mondiale est indiqué. De plus, un code couleur a été attribué à chaque indicateur en fonction de sa faisabilité.

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, ce document incorpore également de nombreux indicateurs de l'éducation pour le suivi du développement durable proposés par deux autres organisations : le Réseau des solutions pour le développement durable⁷ et le Groupe des amis de la présidence sur des Indicateurs de progrès plus généraux de la Commission statistique des Nations Unies⁸, qui ont respecté les critères décrits ci-dessus. La liste complète des indicateurs proposés par ces organisations est présentée dans l'**Annexe B**.

	Alignement sur le concept	Comparabilité à l'échelle mondiale
Vert	La validité et la fiabilité du concept à mesurer ont été démontrées dans tous les pays ; par exemple, l'indicateur utilisé à cette fin a la même signification et importance dans tous les cadres et est mesuré par une question ou un item similaire.	L'indicateur est spécifique et concret et les données le concernant sont collectées régulièrement et dans tous ou presque tous les pays, représentant l'ensemble de la population. La collecte des données sur cet indicateur est réalisable et d'un bon rapport coût-efficacité maintenant et dans le temps.
Jaune	La validité et la fiabilité du concept à mesurer n'ont pas encore été démontrées dans tous les pays. Il faut encore travailler pour s'assurer que l'indicateur utilisé à cette fin ait la même signification et importance dans tous les cadres et soit mesuré par une question ou un item similaire.	Il est possible de rendre l'indicateur spécifique et concret et les données le concernant pourront être collectées régulièrement et dans tous ou presque tous les pays, représentant l'ensemble de la population, à condition de réaliser le travail d'élaboration nécessaire. Si le travail d'élaboration est mené à bien, la collecte des données sur cet indicateur sera réalisable et d'un bon rapport coût-efficacité dans le temps d'ici 2 à 5 ans.
Rouge	Le concept à mesurer n'est probablement ni valide ni fiable, même dans quelques pays. Le concept est complexe et varie selon les cadres, le contexte culturel ou d'autres facteurs.	Cette cible/indicateur pose des problèmes importants pour la mesure et le suivi à l'échelle mondiale. Avec le temps, il pourrait être possible de mesurer certains éléments de la cible à l'échelle mondiale, tandis que d'autres pourraient être mieux mesurés au niveau national ou régional, en étant libre d'adapter les concepts aux contextes locaux. Cependant, il est peu probable que l'indicateur sera disponible et que les données pourront être collectées pour répondre à l'objectif de suivi mondial pendant au moins 15 à 25 ans. Il est trop tôt pour dire si la collecte des données sur cet indicateur sera réalisable et d'un bon rapport coût-efficacité dans le temps une fois qu'il aura été élaboré.

⁷ <http://unsdsn.org/wp-content/uploads/2014/07/140724-Indicator-working-draft1.pdf>

⁸ <http://unstats.un.org/unsd/broaderprogress/work.html>

5.1 Développement de la petite enfance

CD EPT Cible 1

D'ici à 2030, au moins x % des filles et des garçons sont préparés pour l'école primaire grâce à leur participation à l'éducation et la protection de la petite enfance de qualité, dont au moins une année d'enseignement pré-primaire gratuit et obligatoire, une attention particulière étant portée à l'égalité entre les sexes et aux plus marginalisés

GTO Cible 4.2

D'ici à 2030, veiller à ce que toutes les filles et tous les garçons bénéficient d'activités de développement et de soins de la petite enfance et d'une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire

Que faut-il mesurer ?

Les principaux concepts à mesurer dans cette cible incluent :

- Le pourcentage d'enfants **prêts pour l'école primaire**, défini par la réussite de l'apprentissage adapté à l'âge et du développement dans tous les domaines, notamment la santé et la nutrition, spécialement entre 4 et 6 ans, mais commençant à la naissance.
- **La participation** à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à un enseignement pré-primaire, notamment l'accès aux programmes de développement de la petite enfance (formel/informel) de la naissance au début de la scolarité formelle.
- **La qualité** des programmes de soins et d'éducation reçus par les petits enfants, notamment les programmes de développement et de soins de la petite enfance, l'enseignement pré-primaire et les expériences acquises par les enfants dans leur environnement familial.
- **La participation** à au moins un an d'enseignement pré-primaire gratuit et obligatoire.

Il existe un consensus sur le fait que le développement de la petite enfance doit être mesuré dans les domaines de la santé, la nutrition, l'éducation et la protection sociale et refléter le développement des enfants dans les domaines cognitifs et non cognitifs, tous deux contribuant au bien-être à long terme et à la réussite scolaire des enfants.

Ce qui est disponible actuellement ?

Il existe actuellement des indicateurs pour suivre les intrants, les extrants et les résultats relatifs à ces cibles, mais les données ont une portée limitée et elles ne s'alignent pas complètement sur l'intention d'aucune des cibles. Les indicateurs de résultats disponibles incluent les indicateurs fiables et largement déclarés de la santé des enfants (taux de mortalité des moins de cinq ans) et de la nutrition (émaciation des moins de cinq ans), tous deux essentiels à la réussite scolaire des enfants. Il existe aussi des informations disponibles sur le développement des enfants et l'apprentissage avant l'école primaire, notamment l'initiative récente de l'UNICEF visant à recueillir des données pour l'*Indice de développement de la petite enfance*, notamment les informations sur l'apprentissage et le développement de l'enfant à 3 et 4 ans. À ce jour, ces données ont été recueillies dans environ 60 pays. Il existe plusieurs mesures nationales et régionales techniquement viables sur l'état de préparation à l'école.

Des informations uniformes sur l'accès aux activités de développement et de soins de la petite enfance et à l'enseignement pré-primaire sont disponibles pour un nombre limité de cadres, les informations les plus fiables étant disponibles pour l'accès aux cadres pré-primaires formels. Les données administratives sur la scolarisation dans les cadres prés-primaires formels sont disponibles pour environ 165 pays. Des données plus complètes mais moins précises sur la participation à différents types de développement et de soins de la petite enfance pour les 3-4 ans sont estimées par le biais des enquêtes en grappe à indicateur multiples sur les ménages (EGIM).

Quels sont les principaux défis de la mesure ?

Des informations plus uniformes sur les résultats d'apprentissage et la participation aux activités de développement et de soins de la petite enfance et à l'enseignement pré-primaire des enfants, de la naissance au commencement de la scolarité formelle, sont nécessaires.

- Malgré leur importance, les cadres pré-primaires formels ne sont qu'une des formes de l'offre ; les centres d'éducation préscolaire communautaires, les programmes de visite à domicile et le soutien parental ont tous prouvé leur efficacité pour améliorer l'apprentissage et le développement de l'enfant et il faudrait par conséquent inclure l'accès aux différents programmes de développement et de soins de la petite enfance et d'enseignement pré-primaire dans le suivi de ces cibles. Les expériences acquises par l'enfant dans le cadre familial, qui joue un rôle déterminant pour le préparer à l'école, sont aussi une mesure importante, en particulier si la cible finale se réfère au développement et aux soins de l'enfant ainsi qu'à l'enseignement.
- S'il existe des informations sur l'accès, aucune donnée n'est actuellement disponible sur le degré de la participation à ce type de programmes, ce qui rend assez difficile de savoir si l'exposition des enfants a été suffisante pour avoir des effets positifs sur leur apprentissage et leur développement.
- L'information sur la qualité des activités de développement et de soins de la petite enfance et de l'enseignement pré-primaire n'est pas largement disponible, à l'exception des ratios élèves-enseignant qui sont collectés dans les programmes de la petite enfance à travers les données administratives, mais qui ne sont pas un marqueur constant de la qualité dans tous les pays. La qualité des environnements familiaux de l'enfant est collectée à travers l'enquête EGIM.
- La présence des activités de développement et de soins de la petite enfance et de l'enseignement pré-primaire dans les cadres juridiques de l'éducation est facilement disponible dans la plupart des pays. Il convient toutefois de noter que l'existence d'un droit légal à l'offre éducative ne garantit pas sa mise en œuvre.

Pour effectuer le suivi complet de ces cibles, il est nécessaire de collecter des informations plus uniformes et fiables sur l'accès aux activités de développement et de soins de la petite enfance et à l'enseignement pré-primaire, sur leur qualité ainsi que sur le développement et l'apprentissage de l'enfant. En premier lieu, le développement et l'apprentissage de l'enfant de sa naissance à l'âge de 8 ans devront être suivis par un module commun dans les enquêtes nationales, régionales et mondiales. La participation à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à un enseignement pré-primaire de qualité nécessitera une définition plus détaillée des différents types de programmes à suivre : la qualité des expériences acquises par l'enfant dans les cadres familiaux, des informations sur la durée et le nombre d'heures par jour pendant lesquels l'enfant fréquente ces programmes ainsi qu'un accord sur une série d'indicateurs communs de la qualité de ces programmes pouvant être collectés au niveau national.

	Indicateur	Alignement sur le concept	Disponibilité des données
	État de préparation à l'école primaire		
JAUNE	Indice de développement de la petite enfance	Modéré : l'IDPE peut ne pas capturer toute la palette de la préparation dans certains contextes.	L'IDPE est collectée à travers l'EGIM pour environ 30 pays en développement.
VERT	Taux de mortalité des moins de 5 ans (%)	Elevé : les taux de mortalité sont des indicateurs fiables de la santé globale et du bien-être des jeunes enfants.	Les données U5MR sont collectées à travers les enquêtes sur les ménages (EDS, EGIM, enquêtes nationales sur les ménages, etc.). Les estimations pour 2012 sont disponibles pour presque tous les pays.
VERT	Taux d'émaciation des moins de 5 ans (%)	Elevé : l'émaciation est fortement associée aux résultats d'apprentissage tout au long de la scolarité.	Les données U5SR sont collectées à travers les enquêtes sur les ménages (EDS, EGIM, enquêtes nationales sur les ménages, etc.). Des estimations sont disponibles pour environ 85 pays en développement (au moins une fois pendant la période 2008-2012).
JAUNE	Pourcentage des enfants de moins de 5 ans vivant une parentalité réactive et stimulante dans des environnements sûrs	Elevé	L'EGIM collecte des informations sur la qualité des environnements familiaux à travers ses enquêtes sur les ménages.
	Participation aux activités de développement et de soins de la petite enfance et à l'enseignement pré-primaire		
JAUNE	Taux de participation à l'apprentissage organisé (3 à 4 ans)	Modéré : la participation est relativement bien couverte dans l'enseignement pré-primaire, mais moindre dans d'autres programmes. Même dans les enquêtes sur les ménages, la participation aux autres programmes de développement et de soins de la petite enfance n'est pas bien comprise par les répondants et peut-être sous-déclarée.	Les données sur la scolarisation par âge sont collectées à travers les enquêtes sur les ménages (par ex. EGIM et certaines EDS ainsi que les enquêtes nationales sur les ménages). L'indicateur est actuellement disponible à partir des EGIM/EDS pour environ 60 pays en développement (pays participant au moins une fois pendant la période 2005-2012). Les EDS ne recueillent pas systématiquement des informations sur l'enseignement pré-primaire.
VERT	Taux brut de scolarisation pré-primaire (%)	Modéré : la participation à l'enseignement pré-primaire est relativement bien couverte.	Les données administratives sur la scolarisation dans l'enseignement pré-primaire par sexe sont collectées annuellement. Dans les pays. On estime que l'indicateur est disponible pour environ 165 pays (au moins une fois pendant la période 2008-2012).
	Qualité des activités de développement et de soins de la petite enfance et de l'enseignement pré-primaire		
VERT	Rapport enfants-éducateur/élèves-enseignant	Faible : l'indicateur n'annonce pas nécessairement la qualité ou les résultats de l'enfant en se basant sur les recherches existantes.	Les données administratives sur les enseignants et les élèves dans l'enseignement pré-primaire sont collectées annuellement dans la plupart des pays. Les ratios peuvent être surestimés si les enfants sont habituellement présents moins de la moitié de la journée de travail des éducateurs. On estime que le REE dans l'enseignement pré-primaire est disponible pour au moins 120 pays (au moins une fois pendant la période 2008-2012). Les données sur le personnel des autres programmes de développement et de soins de la petite enfance peuvent ne pas être disponibles dans de nombreux pays. Il est difficile de distinguer les enseignants des autres personnels dans ce genre de cadres. Le nombre de pays pour lesquels les ratios enfants-éducateur des autres types de programmes de développement et de soins de la petite enfance sont disponibles est inconnu.
ROUGE	Pourcentage des enfants suivant au moins un an d'un programme d'enseignement pré-primaire de qualité	Faible : l'indicateur n'annonce pas nécessairement la qualité ou les résultats de l'enfant en se basant sur les recherches existantes.	Les données sur les politiques susceptibles d'affecter la qualité du DPE peuvent être extrapolées à partir de SABER-DPE. Un travail plus approfondi est nécessaire pour élaborer des indicateurs de qualité dans les cadres.
	Un an d'enseignement pré-primaire gratuit et obligatoire		
JAUNE	Pays ayant une année d'enseignement pré-primaire gratuit et obligatoire dans leurs cadres juridiques/institutionnels	Modéré/Faible : les cadres juridiques ne sont pas toujours mis en œuvre dans la pratique. Là où ils le sont, le degré d'alignement serait plus élevé.	Un petit nombre de pays, mais croissant, a rendu l'enseignement pré-primaire obligatoire et gratuit. Cependant, le nombre réel de ces pays est inconnu. Pour l'indicateur, il pourrait être nécessaire de séparer les composantes « gratuit » et « obligatoire », afin de mieux suivre les changements.

5.2 Enseignements primaire et secondaire

CD EPT Cible 2

D'ici à 2030, toutes les filles et tous les garçons suivent jusqu'à son terme un cycle d'éducation de base de qualité, gratuit et obligatoire, de 9 années au moins, et obtiennent des résultats d'apprentissage pertinents, une attention particulière étant portée à l'égalité entre les sexes et aux plus marginalisés.

GTO Cible 4.1

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit, équitable et de qualité, qui leur donne des acquis pertinents et effectifs

Que faut-il mesurer ?

Les concepts clés couverts par cette cible sont :

- **L'obtention de résultats d'apprentissage pertinents et effectifs** dans l'enseignement primaire et les premier et second cycles de l'enseignement secondaire ;
- **L'accès** et la **participation** à l'enseignement primaire et aux premier et second cycles de l'enseignement secondaire ;
- **L'achèvement d'un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire**, de neuf années au moins ;
- **La qualité** des enseignements primaire et secondaire ; et
- La garantie d'un cycle complet d'enseignement, **gratuit et obligatoire**, de neuf années au moins.

Ce qui est disponible actuellement ?

Ces vingt dernières années, des efforts considérables ont été faits pour développer et étendre les évaluations de l'apprentissage scolaire et de nombreux pays mesurent aujourd'hui les aspects de l'obtention de résultats d'apprentissage pertinents par les filles et les garçons – y compris ceux qui appartiennent à des groupes marginalisés – dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. Plus précisément, certains pays évaluent directement la lecture et les mathématiques à la fin de la 2^e année de l'enseignement primaire, même si la plupart le font à la fin des études primaires à travers les systèmes nationaux et les enquêtes régionales comme PIRLS,⁹ LLECE,¹⁰ PASEC¹¹ et SACMEQ.¹² Ces deux domaines d'apprentissage, ainsi que la science, sont également évalués à la fin du premier cycle du secondaire à travers les systèmes nationaux et les enquêtes internationales comme TIMSS¹³ et PISA.¹⁴ L'enquête TIMSS évalue également les acquis des élèves à la fin du second cycle de l'enseignement secondaire (au niveau 12).

⁹ Etude sur les progrès internationaux en lecture

¹⁰ *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* (Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation)

¹¹ Programme d'Analyse des systèmes éducatifs

¹² Consortium d'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation

¹³ Tendances internationales de l'étude des mathématiques et des sciences

¹⁴ Programme international pour le suivi des acquis des élèves

Les pays sont également généralement bien placés pour mesurer les concepts d'accès, de participation et, au moins selon les définitions nationales, d'achèvement de ces cibles. Ces indicateurs sont souvent considérés comme des mesures indirectes des résultats d'apprentissage, mais sont plus simples et plus économiques à mesurer tant à l'échelle nationale qu'internationale, et de ce fait plus largement et fréquemment disponibles dans les pays.

La plupart des pays collectent déjà des données administratives suffisantes annuellement (à travers les recensements scolaires et des enquêtes similaires) pour mesurer l'**accès** et la **participation** aux niveaux pertinents de l'enseignement tant pour les filles que pour les garçons. Ces indicateurs – taux brut et net d'admission et de scolarisation – nécessitent également des estimations actualisées de la population des tranches d'âge concernées pour un niveau d'enseignement ou un âge d'entrée donné, données qui sont également disponibles annuellement dans de nombreux pays à l'exception des petits États ou de ceux qui sont en situation de crise. Outre la désagrégation par sexe, les sources administratives permettent souvent d'obtenir des données par région ou district au sein des pays, sous réserve de la disponibilité d'estimations pertinentes de la population au niveau infranational.

De nombreux pays mènent aussi des enquêtes périodiques sur les ménages – au moins une fois tous les trois ou cinq ans – à partir desquelles on peut mesurer les taux d'accès et de participation directement par sexe, et généralement par région au sein des pays. La taille des échantillons ou les méthodes/structures de l'échantillonnage peuvent ne pas toujours suffire pour permettre la désagrégation en groupes de population plus réduits ou aux niveaux administratifs inférieurs (par ex. districts, municipalités) des pays.

Lorsque les pays sont capables de mesurer l'accès et la participation à l'éducation, ils peuvent aussi tourner leur attention sur les personnes exclues de l'éducation ou menacées d'exclusion. Ceci est particulièrement important d'un point de vue politique, car l'ampleur de l'exclusion et les raisons du manque d'accès ou de participation détermineront quelles sont les politiques les plus appropriées pour inverser la situation. De même, plus un pays est proche d'atteindre une cible donnée, plus il est important qu'il se tourne vers les exclus, afin d'atteindre les enfants qui sont souvent confrontés au désavantage le plus grand.

Les données administratives et les enquêtes peuvent généralement fournir des estimations sur les taux d'**achèvement** des cycles d'enseignement pertinents (par ex. cycle primaire, premier et second cycles du secondaire) dans un pays donné en se basant sur des ventilations similaires des indicateurs d'accès et de participation. La mesure des taux d'achèvement pour un niveau ou un âge donné est souvent plus complexe.

Il est également important d'examiner la qualité et la durée de l'enseignement dispensé. Presque tous les pays du monde ont des lois spécifiant un certain nombre d'**années d'enseignement** (mesurés selon les âges des élèves ou les niveaux ou les années d'enseignement, ou les deux) « obligatoires » pour tous les enfants et les jeunes. Dans plus des deux tiers des pays, l'enseignement obligatoire dure au moins neuf ans (après le pré-primaire). Les pays à tous les stades du développement introduisent ou étendent la durée de l'enseignement obligatoire. Dans le même temps, de plus en plus de pays veillent à offrir la gratuité de l'enseignement obligatoire, au moins dans les écoles publiques, même si à l'échelle mondiale le nombre de pays qui offrent l'enseignement gratuit et obligatoire n'est pas entièrement connu. Néanmoins, tous les pays sont en théorie capables de déclarer leurs lois nationales – et le cas échéant infranationales – relatives à l'accès à l'éducation et les mesures prises pour garantir leur mise en œuvre dans la pratique.

Quels sont les principaux défis de la mesure ?

Bien que l'accès et la participation soient des concepts relativement simples à mesurer de façon comparable sur le plan transnational, la mesure de l'achèvement peut se révéler problématique, car elle dépend davantage des programmes d'études réellement enseignés dans les écoles, et souvent des processus de transferts entre les niveaux d'enseignement qui peuvent beaucoup varier entre les pays. Il s'ensuit que les indicateurs d'achèvement comparables sur le plan transnational sont généralement davantage fondés sur des mesures approximatives (par ex. la première participation à un niveau ou année d'enseignement donné ou les taux de réussite scolaire des enfants et des jeunes d'une tranche d'âge donnée) que sur des mesures directes du niveau d'études.

Bien que la **qualité de l'éducation** soit un concept plus difficile à mesurer, des indicateurs comme les rapports élèves-enseignant, les qualifications des enseignants et l'accès aux matériels didactiques peuvent fournir une perspective du degré d'exposition des élèves aux intrants nécessaires à l'apprentissage. Si certains suggèrent que la qualité est synonyme de résultats – ce qui signifie que l'on peut déduire la qualité de l'éducation en se basant sur le degré d'obtention de résultats d'apprentissage – assimiler la qualité à l'apprentissage peut donner une idée trompeuse des environnements scolaires et donne également peu d'informations sur les éléments du système éducatif susceptibles d'être corrigés par des changements politiques visant à améliorer l'apprentissage. Au lieu de se fier uniquement aux résultats d'apprentissage pour juger de la qualité, des groupes d'indicateurs pertinents aux niveaux national, régional ou mondial pourraient être utiles pour donner des indications sur la qualité. Par exemple, les ressources – en particulier les ressources pédagogiques consacrées à l'enseignement ou des mesures sur la progression des élèves à travers le système éducatif – ont été utilisées comme des mesures approximatives de la qualité. La plupart des pays collectent annuellement les données administratives nécessaires sur le nombre d'enseignants et d'élèves dans les écoles pour calculer les ratios élèves-enseignant ou la taille moyenne des classes. Une autre étape importante consistera à analyser ces indicateurs en relation avec les observations faites en classe et l'apprentissage scolaire et à commencer à clarifier quels sont les indicateurs de la qualité qu'il est le plus utile de suivre dans le temps

Comme indiqué précédemment, en ce qui concerne la lecture et les mathématiques dans les enseignements primaire et secondaire, des efforts considérables ont été consentis pour définir les concepts clés et créer des évaluations. Pourtant, malgré des avancées notables ces dernières années, un obstacle majeur est l'absence d'échelles globales ou de mesures de l'apprentissage décrivant les trajectoires d'apprentissage de tous les élèves en lecture et mathématiques, notamment ceux qui sont au plus bas de la distribution des résultats. Dans les cas de la lecture, des mathématiques et dans une moindre mesure de la science, il est possible de combler cette lacune. Pour réaliser une série d'échelles globales dans ces domaines, un travail considérable sera nécessaire pour rédiger des mesures de l'apprentissage en se basant sur les programmes d'évaluation nationaux, régionaux et internationaux existants aux niveaux primaire et secondaire. Les étapes suivantes consisteront à calibrer ces mesures par un exercice d'étalonnage empirique, puis d'aligner les activités nationales d'évaluation sur ces mesures afin de faciliter les déclarations par rapport aux mesures de l'apprentissage couramment acceptées à l'échelle internationale. Ce travail est techniquement réalisable pour l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire dans les domaines d'apprentissage de la lecture et des mathématiques ainsi que dans le premier cycle du secondaire seulement pour la science. Il peut être achevé à temps avant la tenue de l'Assemblée générale des Nations Unies prévue en septembre 2015. Le GCT recommande d'achever ce travail, car il est vital pour assurer la disponibilité d'indicateurs permettant de mesurer au moins une série minimale de résultats d'apprentissage à partir de 2015.

	Indicateur	Alignement sur le concept	Disponibilité des données
	Obtention de résultats d'apprentissage pertinents		
JAUNE JAUNE JAUNE ROUGE	Pourcentage des enfants qui acquièrent les normes minimales d'aptitude en lecture et mathématiques conforme à leur tranche d'âge/niveau à la fin de : - la 2 ^e année de l'enseignement primaire - l'enseignement primaire - Premier cycle du secondaire - deuxième cycle du secondaire	Elevé : évaluation directe des compétences en lecture et en mathématiques.	Les indicateurs des résultats d'apprentissage en lecture et en mathématiques sont disponibles à partir des évaluations nationales, régionales et internationales pour : environ 35 pays à partir des évaluations régionales environ 60 pays à partir des enquêtes EGRA/EGMA environ 50 pays à partir de l'enquête PIRLS environ 70 pays à partir de l'enquête PISA, environ 65 à partir de l'enquête TIMSS environ 10 pays à partir de l'enquête TIMSS
	Achèvement des enseignements primaire et secondaire		
VERT	Taux brut d'admission jusqu'au dernier niveau de l'enseignement primaire (taux d'achèvement du primaire)	Modéré : l'indicateur est une mesure de la première entrée jusqu'à la dernière année d'études de l'enseignement primaire.	Disponible pour au moins 150 pays. L'indicateur est présenté en pourcentage de la population ayant l'âge officiel d'entrée jusqu'au dernier niveau. C'est une mesure brute et elle peut dépasser 100%.
VERT	Taux de réussite de l'enseignement primaire (% d'une cohorte âgée de 3 à 7 ans au-dessus de l'âge officiel du primaire)	Elevé : les indicateurs mesurent le pourcentage d'une cohorte d'enfants/jeunes qui a achevé les cycles pertinents de l'enseignement.	Il nécessite des données des enquêtes sur les ménages et n'est donc pas disponible annuellement. Les indicateurs de réussite sont collectés pour les jeunes ayant dépassé l'âge scolaire officiel et il y a donc un décalage dans le temps face aux changements politiques (c'est-à-dire qu'ils ne reflètent pas la situation actuelle).
VERT	Taux de réussite du premier cycle de l'enseignement secondaire (% d'une cohorte âgée de 3 à 7 ans au-dessus de l'âge officiel du premier cycle du secondaire)	Elevé : les indicateurs mesurent le pourcentage d'une cohorte d'enfants/jeunes qui a achevé les cycles pertinents de l'enseignement.	Il nécessite des données des enquêtes sur les ménages et n'est donc pas disponible annuellement. Les indicateurs de réussite sont collectés pour les jeunes ayant dépassé l'âge scolaire officiel et il y a donc un décalage dans le temps face aux changements politiques (c'est-à-dire qu'ils ne reflètent pas la situation actuelle).
ROUGE	Taux brut d'accès à la dernière année du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Taux d'achèvement du secondaire)	Modéré : l'indicateur est une mesure des nouveaux entrants à la dernière année d'études du deuxième cycle du secondaire.	Pas disponible en ce moment, puisque de multiples filières (incluant la formation technique et professionnelle) rendent difficile l'identification de la dernière année d'étude de l'enseignement secondaire. Pourrait être calculé pour la dernière année de l'enseignement général, mais dans quelques pays la majorité de l'offre au deuxième cycle du secondaire est dans le domaine technique et professionnel, alors l'indicateur sous-estimerait grandement l'achèvement du secondaire dans ces cas.
VERT	Taux de réussite du second cycle de l'enseignement secondaire (% d'une cohorte âgée de 3 à 7 ans au-dessus de l'âge officiel du second cycle du secondaire)	Elevé : les indicateurs mesurent le pourcentage d'une cohorte d'enfants/jeunes qui a achevé les cycles pertinents de l'enseignement.	Il nécessite des données des enquêtes sur les ménages et n'est donc pas disponible annuellement. Les indicateurs de réussite sont collectés pour les jeunes ayant dépassé l'âge scolaire officiel et il y a donc un décalage dans le temps face aux changements politiques (c'est-à-dire qu'ils ne reflètent pas la situation actuelle).
	Accès et participation aux enseignements primaire et secondaire		
VERT	Enfants jamais scolarisés (% de la cohorte âgée de 3 à 6 ans au-dessus de l'âge officiel du primaire)	Elevé : l'indicateur met en évidence les enfants plus âgés qui ne sont jamais allés à l'école.	Sur une période cinq ans, l'indicateur est disponible pour au moins 95 des 137 pays à revenu faible et intermédiaire (ou 70%). La plupart des pays à revenu élevé possèdent ces données.
VERT	Nombre d'enfants et d'adolescents non scolarisés	Elevé : les indicateurs portent sur les groupes en âge de fréquenter le primaire et le premier cycle du secondaire qui ne sont pas <u>au moins</u> inscrits en primaire.	Le nombre d'enfants et d'adolescents non scolarisés est estimé sur la base des données administratives sur les inscriptions par âge et par sexe déclarées annuellement par quelque 160 pays au niveau primaire et par 125 au niveau du premier cycle du secondaire.
VERT	Taux net de scolarisation primaire ajusté	Modéré : mesure la participation à l'éducation des tranches d'âge pertinentes.	Nécessite les mêmes données que pour les enfants non scolarisés.
VERT	Taux net total de scolarisation du premier cycle du secondaire ajusté	Modéré : mesure la participation à l'éducation des tranches d'âge pertinentes.	Nécessite les mêmes données que pour les adolescents non scolarisés.
VERT	Taux brut de scolarisation de l'enseignement secondaire	Modéré : mesure la participation générale à l'enseignement secondaire.	Disponible pour environ 170 pays.

	Indicateur	Alignement sur concept	Disponibilité des données
	Qualité des enseignements primaire et secondaire		
VERT	Rapport élèves-enseignant (par niveau d'enseignement)	Faible : les indicateurs n'annoncent pas nécessairement la qualité.	Les données administratives sur les enseignants et les élèves sont collectées annuellement par la plupart des pays. On estime que les REE sont disponibles pour au moins 175 pays au niveau primaire et 130 au niveau du premier cycle du secondaire.
	Neuf années d'éducation de base gratuite et obligatoire		
VERT	Pays avec neuf ans d'éducation de base gratuite et obligatoire dans leurs cadres juridiques/institutionnels	Modéré : les cadres juridiques ne sont pas toujours mis en œuvre dans la pratique. Là où ils le sont, le degré d'alignement serait plus élevé.	Tous les pays ont des informations sur leurs lois nationales (le cas échéant infranationales) concernant l'offre éducative. Environ 145 pays ont des lois offrant au moins neuf ans d'enseignement obligatoire (après le pré-primaire).

5.3 Compétences

CD EPT Cible 4

D'ici à 2030, au moins x % des jeunes et y % des adultes possèdent les connaissances et les compétences nécessaires pour accéder à un travail décent et vivre dans la dignité à travers l'enseignement et la formation techniques et professionnels, les études du second cycle du secondaire et l'enseignement supérieur, une attention particulière étant portée à l'égalité entre les sexes et aux plus marginalisés.

GTO Cible 4.3

D'ici à 2030, veiller à ce que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable.

GTO Cible 4.4

D'ici à 2030, augmenter de x % le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et l'entrepreneuriat.

Que faut-il mesurer ?

Les concepts clés couverts par cette cible sont :

- **Les connaissances** et les **compétences** nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et une vie dans la dignité et à l'entrepreneuriat ;
- **La participation** à l'enseignement technique et professionnel, aux études du second cycle du secondaire et à l'enseignement supérieur ;
- **Un enseignement** technique, professionnel et supérieur d'un coût abordable ;
- Un enseignement technique, professionnel et supérieur de **qualité**.

Ce qui est disponible actuellement ?

Il est relativement simple de mesurer la participation au second cycle de l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur, y compris l'enseignement technique et professionnel (EFTP), au moins au niveau du second cycle du secondaire. La plupart des pays collectent des données administratives annuellement sur la participation aux différents types de programmes que l'on peut utiliser pour calculer les taux de scolarisation pertinents.

Quels sont les principaux défis de la mesure?

Les deux principaux concepts de la cible posent des défis distincts pour l'élaboration de l'indicateur. Premièrement, le concept orienté vers le résultat de « connaissances et compétences nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et une vie dans la dignité et à l'entrepreneuriat » est nouveau dans le programme de l'éducation qui était axé auparavant sur « l'accès aux programmes de compétences ». Cependant, il n'existe pas encore de mesure claire des connaissances et des compétences pouvant être appliquée dans les pays :

- La plupart des tentatives de mesures comparables entre les pays se sont centrées sur l'alphabétisme (et dans une moindre mesure le calcul) en tant que compétence cognitive. Cependant, les compétences alphabétiques et en calcul, qui ont aussi un aspect non cognitif, sont couvertes dans le cadre de la Cible 3 du CD EPT/Cible 4.6 du GTO.
- Par conséquent, le défi est d'élaborer un/des concept(s) de compétence(s) qui soi(en)t comparable(s) et pertinent(s) sur le plan mondial, qu'il s'agisse de fermiers des zones rurales de pays à revenu faible ou d'employés de bureau des zones urbaines de pays à revenu élevé.
- Les enquêtes comme le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) de l'OCDE ou le cadre de la Banque mondiale sur les Compétences au service de l'emploi et de la productivité (STEP) sont principalement axées sur la demande compétences plutôt que de savoir si les différents travailleurs possèdent des compétences particulières.

Deux indicateurs sont proposés ci-dessous. Aucun n'est complètement aligné sur le concept et ils dépendent en partie des compétences relatives aux technologies de l'information. Néanmoins, ces indicateurs offrent une voie à explorer, spécialement à la lumière de l'importance croissante de ces compétences sur les marchés du travail des pays quel que soit leur niveau de revenu

Deuxièmement, le concept orienté vers l'extrant de la participation à « l'enseignement technique et professionnel, au second cycle du secondaire et à l'enseignement supérieur » est également nouveau en ce sens que l'on n'accordait pas auparavant une attention explicite à ces niveaux. Il convient de travailler davantage sur les trois indicateurs proposés :

- La participation des jeunes aux programmes d'EFTP est actuellement mesurée principalement aux niveaux de l'enseignement secondaire et post-secondaire non tertiaires. Bien qu'il soit possible de calculer les taux de scolarisation de l'EFTP, ceci peut être difficile en raison des durées variées des programmes.
- La participation des adultes à l'éducation et la formation n'est actuellement mesurée systématiquement que par les pays de l'Union européenne et un certain travail de normalisation sera nécessaire pour la mesurer à l'échelle mondiale.
- Le taux des jeunes qui n'étudient pas, ne travaillent pas ou ne sont pas en formation (NEET) est mesurée dans les pays à revenu élevé, mais n'a peut-être pas autant de pertinence dans les pays plus pauvres ayant des niveaux plus importants de sous-emploi ou d'emploi informel.

	Indicateur	Alignement sur le concept	Disponibilité des données
	Connaissances et compétences nécessaires à l'emploi, l'obtention d'un travail décent et l'entrepreneuriat		
JAUNE	Pourcentage des jeunes/adultes ayant des compétences de résolution de problème	Faible/Modéré : le concept de résolution de problème tel qu'il est actuellement mesuré peut ne pas être également applicable dans les différents contextes nationaux en ce qui concerne son application pour l'emploi, l'obtention d'un travail décent et l'entrepreneuriat : - L'enquête PIAAC mesure les compétences dans les environnements « à forte composante technologique ». - L'enquête PISA mesure le processus cognitif des élèves pour comprendre et résoudre les situations à problème lorsqu'une méthode de résolution n'est pas immédiatement évidente.	L'enquête PIAAC de l'OCDE mesure l'aptitude des jeunes et des adultes en matière de résolution de problème dans 33 pays. L'enquête PISA de l'OCDE, à partir de 2012, a évalué les compétences créatives de résolution de problème, d'ouverture à la nouveauté, de tolérance au doute et à l'incertitude et la capacité à utiliser son intuition pour imaginer une solution dans 44 pays.
ROUGE	Pourcentage des jeunes/adultes qui maîtrisent l'informatique et l'information	Faible/Modéré : le concept de maîtrise de l'informatique et de l'information n'est ni nécessaire ou suffisant pour avoir accès au marché du travail dans de nombreuses régions du monde.	L'étude internationale sur la maîtrise de l'informatique et de la culture de l'information (ICILS) évaluera ces compétences dans 20 pays.
	Participation à l'enseignement et la formation techniques et professionnels, au second cycle du secondaire et à l'enseignement supérieur		
VERT	Taux brut de scolarisation du second cycle du secondaire	Modéré : mesure la participation au cycle pertinent d'enseignement, mais n'est pas étroitement lié à l'acquisition des compétences nécessaires pour obtenir un travail décent et vivre dans la dignité, que l'on peut aussi acquérir aux niveaux inférieurs de l'enseignement.	Disponible pour environ 160 pays.
VERT	Taux brut de scolarisation de l'enseignement supérieur		Disponible pour environ 145 pays.
JAUNE	Taux de participation aux programmes techniques et professionnels (15-24 ans)		Actuellement, n'est pas calculé de cette façon. Les données sur la part des inscriptions techniques et professionnelles dans le second cycle du secondaire sont disponibles pour environ 135 pays.
JAUNE	Pourcentage des jeunes qui ne travaillent pas, n'étudient pas et ne sont pas en formation (18-24 ans)	Modéré : mesure le manque de participation à l'éducation, l'emploi ou la formation, mais n'est pas étroitement lié à l'incapacité à acquérir les compétences nécessaires pour obtenir un travail décent et vivre dans la dignité. De plus, le concept d'emploi varie considérablement entre les pays.	L'OIT renseigne l'indicateur principalement pour les pays à revenu élevé.
JAUNE	Taux de participation à l'éducation et la formation au cours des 12 derniers mois (25-64 ans)	Modéré : mesure le manque de participation à l'éducation/la formation, mais n'est pas étroitement lié à l'acquisition des compétences nécessaires pour obtenir un travail décent et vivre dans la dignité. De plus, les définitions de l'éducation des adultes et de la formation varient selon les pays.	L'Enquête sur l'éducation des adultes de l'Union européenne collecte des données pertinentes de façon constante dans 30 pays.
JAUNE	Taux de réussite du second cycle du secondaire (25-64 ans)		

5.4 Équité

CD EPT Cibles

(1, 2, 4) ..., une attention particulière étant portée à l'égalité entre les sexes et aux plus marginalisés

(3) ..., une attention particulière étant portée aux filles et aux femmes et aux plus marginalisés

GTO Cible 4.5

D'ici à 2030, éliminer les disparités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle

Que faut-il mesurer ?

Les concepts clés couverts par cette cible sont :

- **Les disparités de l'offre éducative** à tous les niveaux ;
- **Les disparités de l'accès à l'éducation** à tous les niveaux ; et
- **Les disparités des résultats d'apprentissage** comme l'acquisition des compétences et des connaissances.

Outre ces trois concepts, une question clé est le sujet ou la **caractéristique** en fonction de laquelle évaluer l'équité. Certaines caractéristiques sont définies explicitement dans les cibles (à savoir le genre, l'ethnicité et le handicap), tandis que d'autres nécessitent des définitions plus précises (à savoir la marginalisation et la vulnérabilité). Par exemple, on peut définir la marginalisation en fonction de certaines caractéristiques ci-dessus mentionnées comme l'ethnicité, ou d'autres qui n'ont pas été mentionnées comme le revenu ou le lieu de résidence.

Il convient de noter que comparer les résultats d'apprentissage dans les pays en fonction de caractéristiques individuelles spécifiques pourrait permettre d'établir des comparaisons à l'échelle mondiale dans certains cas (par ex. le genre), mais pas dans d'autres (par ex. l'ethnicité). Par exemple, appartenir à une minorité ethnique pourrait être associé à un désavantage dans certains pays, mais à un avantage dans d'autres. Si comparer les groupes ethniques minoritaires et majoritaires a du sens dans le contexte d'un pays donné, regrouper tous les groupes minoritaires et tous les groupes majoritaires afin d'obtenir une comparaison mondiale n'a pas de sens.

Ce qui est disponible actuellement ?

La parité entre les sexes a fait l'objet d'un suivi approfondi ces dernières années. Les indices de parité entre les sexes ont été utilisés de manière intensive pour évaluer les différences en matière d'accès à l'éducation ou les compétences alphabétiques entre les hommes et les femmes. En revanche, il n'existe pas de définition mondiale communément admise sur le lieu de résidence (à savoir comparer la valeur des indicateurs dans les zones urbaines et rurales) ou sur la richesse (à savoir comparer la valeur des indicateurs pour le quintile le plus pauvre ou le plus riche de la population). Il est possible d'utiliser les données disponibles des enquêtes sur les ménages en les utilisant soit comme une mesure absolue (par ex. la différence des taux de scolarisation entre zones urbaines et zones rurales) ou comme une mesure relative (par ex. le rapport entre scolarisation rurale et urbaine).

Les indicateurs proposés dans ce document, indépendamment de leur source, permettent une certaine désagrégation par sexe, lieu de résidence et richesse.

Quels sont les principaux défis de la mesure ?

Comme nous l'avons mentionné dans la section 4, la mesure de l'équité pose quatre défis différents:

- La nécessité de clarté conceptuelle.
- La nécessité de poser les questions clés en fonction de normes et de définitions claires et uniformes, ce qui implique que l'élaboration de normes pour les enquêtes nécessite un travail méthodologique considérable. Ceci s'applique à la fois à :
 - Les intrants/extrants/résultats : par exemple, les enquêtes de différents pays peuvent ne pas poser les questions relatives à la fréquentation d'un niveau d'enseignement de manière uniforme ; et
 - Les caractéristiques individuelles : par exemple, la définition de la notion de lieu de résidence urbain (ou statut socioéconomique) diffère dans les enquêtes de différents pays.
- L'utilisation systématique des résultats des enquêtes sur les ménages pour renseigner et orienter les politiques éducatives n'est pas courante dans de nombreux pays. Ceci soulève la question de savoir comment promouvoir la demande et l'utilisation de ces informations afin d'assurer des systèmes de suivi plus durable.
- Il existe peu d'informations sur les autres caractéristiques individuelles qui pourraient permettre d'évaluer l'expérience de l'éducation à l'échelle mondiale. Deux exemples :
 - Les personnes handicapées sont difficiles à cerner dans les enquêtes pour diverses raisons allant des coûts (évaluer le handicap pourrait nécessiter des processus spéciaux et des enquêteurs formés sur le plan médical) aux complications de la définition et du concept (par ex. la déficience physique/mentale ou l'approche de fonctionnement). Le Groupe de Washington sur le handicap de la Commission statistique des Nations Unies a élaboré et expérimenté une courte série de six questions pouvant être utilisées dans les recensements et les enquêtes pour identifier les personnes souffrant d'un handicap ces prochaines années. Cependant, l'adoption de ces questions dans les enquêtes et les pays reste un défi, même si l'on admet également que ces questions pourraient encore représenter un point de départ dans l'évaluation du handicap chez les enfants et nécessiter un travail approfondi ; et,
 - Les populations nomades constituent un groupe vulnérable potentiel dans de nombreux pays. Cependant, elles ne sont pas régulièrement capturées dans les enquêtes, soit parce qu'elles ne vivent pas dans les zones de recensement ou bien parce qu'il est coûteux de les atteindre.

Contrairement à la discussion sur d'autres cibles, le tableau ci-dessous ne représente pas la liste exhaustive des indicateurs. Il présente plutôt deux exemples d'indicateurs d'autres cibles pour démontrer la diversité des méthodes possibles pour mesurer l'équité dans l'éducation : i) en fonction de différentes caractéristiques individuelles, et ii) par différentes mesures de l'inégalité (par ex. ratios ou écarts).

	Indicateur	Alignement sur le concept	Disponibilité des données
	Équité en matière d'accès à l'éducation		
	Exemple: taux de réussite du premier cycle de l'enseignement secondaire		
	Genre		
JAUNE	(Relatif) Indice de parité : Taux de réussite des femmes / Taux de réussite des hommes	Elevé	Voir la discussion sur la disponibilité des données sur les taux de réussite ; les données sur le genre sont habituellement collectées à partir des enquêtes pertinentes.
JAUNE	(Absolu) Écart : différence entre le taux de réussite des femmes et celui des hommes		
	Richesse		
JAUNE	(Relatif) Indice de parité : taux de réussite des 20% les plus pauvres / taux de réussite des 20% les plus riches	Modéré/Elevé : d'autres caractéristiques peuvent aussi être utilisées pour capturer la marginalisation ou la vulnérabilité.	Voir la discussion sur la disponibilité des données sur les taux de réussite ; les données sur la richesse sont habituellement collectées à partir des enquêtes pertinentes.
JAUNE	(Absolu) Écart: différence entre le taux de réussite des 20% les plus pauvres et les plus riches		
	Équité en matière de résultats d'apprentissage		
	Exemple : résultats d'apprentissage à la fin du premier cycle du secondaire		
	Genre		
JAUNE	(Relatif) Indice de parité : pourcentage de femmes obtenant les résultats d'apprentissage minimaux / pourcentage des hommes obtenant les résultats d'apprentissage minimaux	Elevé	Dépend de la disponibilité des enquêtes sur les résultats d'apprentissage ; autrement, les données sur le genre sont habituellement collectées dans le cadre de ces enquêtes.
JAUNE	(Absolu) Écart: différence entre les hommes et les femmes obtenant les résultats d'apprentissage minimaux		
	Richesse		
JAUNE	(Relatif) Indice de parité : pourcentage des 20% les plus pauvres obtenant les résultats d'apprentissage minimaux / pourcentage des 20% les plus riches obtenant les résultats d'apprentissage minimaux	Modéré/Elevé : d'autres caractéristiques peuvent aussi être utilisées pour capturer la marginalisation ou la vulnérabilité.	Dépend de la disponibilité des enquêtes sur les résultats d'apprentissage ; autrement, les données sur la richesse sont collectées dans le cadre de ces enquêtes.
JAUNE	(Absolu) Écart: différence entre les 20% les plus pauvres et les plus riches obtenant les résultats d'apprentissage minimaux		

5.5 Alphabétisme et numératie

CD EPT Cible 3

D'ici à 2030, tous les jeunes et au moins x % des adultes atteignent un niveau de compétence suffisant en matière d'alphabétisme et de numératie pour participer pleinement à la société, une attention particulière étant portée aux filles et aux femmes et aux plus marginalisés.

GTO Cible 4.6

D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et au moins x % des adultes des deux sexes sachent lire, écrire et compter.

Que faut-il mesurer?

Les concepts clés couverts par cette cible sont :

- **L’alphabétisme fonctionnel** et la **numératie** ;
- **L’accès** et la **participation** aux programmes d’alphabétisme et de numératie.

Ce qui est disponible actuellement ?

Le changement de définition de l’alphabétisme de la capacité à « lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et court sur sa vie quotidienne » à l’alphabétisme fonctionnel a des implications sur la mesure. L’alphabétisme fonctionnel est la capacité à « exercer toutes les activités pour lesquelles l’alphabétisation est nécessaire dans l’intérêt du bon fonctionnement de l’individu, de son groupe ou de sa communauté ». Elle implique un niveau plus élevé que celui qui est nécessaire pour lire et écrire un exposé simple. Les taux d’alphabétisme des jeunes et des adultes, dérivés des données collectées en référence au concept précédent d’alphabétisation de base, sont disponibles pour environ 155 pays et territoires dans le dernier recensement (2005-2014). Certains taux d’alphabétisme sont des projections basées sur les données collectées les années précédentes. Pourtant, pour mesurer les progrès vers ces cibles, les taux d’alphabétisme des jeunes et des adultes (basés sur les précédentes définitions) ont une capacité limitée à capturer les compétences réelles et sont susceptibles de surestimer le véritable pourcentage de jeunes et d’adultes qui savent lire. Ces dernières années, il y a eu des tentatives pour évaluer directement l’alphabétisme (et dans une moindre mesure la numératie). Par exemple, des tests de lecture simples menés dans les Enquêtes démographiques et de santé (EDS) et les Enquêtes en grappe à indicateurs multiples (EGIM) démontrent que le pourcentage des personnes qui déclarent savoir lire et écrire est généralement plus élevé que celui des personnes sachant lire une phrase simple comme : « L’enfant lit un livre ». De plus, même les mesures évaluées directement produisent des estimations plus élevées que celles qui tentent d’évaluer si les individus savent lire en comprenant.

Quels sont les principaux défis de la mesure ?

Le concept orienté vers le résultat de « niveau de compétence suffisant en matière d’alphabétisme et de numératie pour participer pleinement à la société » est nouveau et pose des défis distincts pour l’élaboration de l’indicateur. Dans le passé, l’attention portait sur l’alphabétisation de base, qui était dans la plupart des cas auto-déclarée et n’était pas évaluée directement. La numératie n’était pas couverte. La nouvelle cible transfère l’attention vers l’alphabétisme fonctionnel et la numératie – considérés comme un continuum de compétences – et reconnaît que la capacité à lire et compter n’est pas un niveau de compétence suffisant pour prévenir l’exclusion.

La mesure directe des compétences en matière d’alphabétisme et de numératie, qui a été collectée dans certaines enquêtes sur les ménages, ne suffit pas pour évaluer si les adultes ont atteint un niveau de compétence suffisant dans ces domaines pour participer pleinement à la société. Et parce que la capacité à « lire et à écrire, en le comprenant, un exposé court et simple sur sa vie quotidienne » est très différente du « niveau de compétence suffisant en matière d’alphabétisme et de numératie pour participer pleinement à la société », il n’existe pas de relation directe entre ces deux concepts. Il est donc impossible d’utiliser les données existantes sur les taux d’alphabétisation de base pour estimer les taux d’alphabétisme fonctionnel ou de numératie.

La collecte de données sur l’alphabétisme fonctionnel et la numératie exige des évaluations détaillées des compétences et est par conséquent plus difficile et coûteuse. Pour cette raison, il existe relativement peu de données disponibles sur les compétences testées en alphabétisme ou en numératie.

Le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) mené par l'OCDE collecte des données sur l'alphabétisme fonctionnel et la numératie qui pourraient être utilisées pour mesurer les progrès de cette cible, mais cette enquête a été menée dans 33 pays. Des données similaires pourraient aussi, en principe, être collectées par le biais du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) qui a été mené dans quelques pays.

Les deux enquêtes peuvent être utilisées pour évaluer l'égalité entre les sexes en matière d'alphabétisme et de numératie. Cependant, parce qu'il s'agit d'enquêtes par sondage, leur capacité à fournir des données représentatives sur de petits sous-groupes de la population est limitée. Des évaluations détaillées de l'alphabétisme fonctionnel ou de la numératie ne peuvent pas être ajoutées aux questionnaires utilisés dans les recensements de la population (qui fourniraient des données sur de petits sous-groupes de la population) à cause de la complexité accrue de la collecte des données.

Il convient également de noter que les enquêtes d'évaluation de ce type sont très coûteuses et peu pratiques à réaliser fréquemment dans la plupart des pays. Cependant, les enquêtes LAMP et PIAAC ont des modules qui évaluent les compétences alphabétiques de niveau inférieur comme filtres : ils pourraient servir de base pour élaborer un module moins onéreux qui pourrait être mis en œuvre dans d'autres enquêtes. Par exemple, l'enquête de la Banque mondiale sur les Compétences au service de l'emploi et de la productivité (STEP) a employé un sous-ensemble de questions à partir de l'enquête PIAAC et pourrait servir de base à ce genre d'approche.

Le concept orienté vers l'extrant de la participation aux programmes d'alphabétisme et de numératie est aussi nouveau en ce sens que cette information n'a pas été collectée précédemment de manière systématique. Ceci nécessitera que les systèmes administratifs déclarent les programmes de la deuxième chance et d'éducation des adultes. Dans d'autres cas, on pourrait exploiter davantage les enquêtes sur les ménages. Pour suivre cette cible, la question doit être centrée sur une période précise et récente.

	Indicateur	Alignement sur le concept	Disponibilité des données
	Maîtrise en alphabétisme/numératie pour participer pleinement à la société		
JAUNE	Pourcentage des jeunes et des adultes ayant les compétences alphabétiques voulues	Elevé	L'enquête PIAAC de l'OCDE évalue les compétences des jeunes et des adultes en matière d'alphabétisme et de numératie dans 33 pays pour la plupart à revenu élevé. L'étude STEP de la Banque mondiale a collecté des informations similaires dans (les zones urbaines) de 13 pays à revenu faible et intermédiaire.
JAUNE	Pourcentage des jeunes et des adultes ayant les compétences voulues en numératie	Elevé	L'enquête PIAAC de l'OCDE évalue les compétences des jeunes et des adultes en matière d'alphabétisme et de numératie dans 33 pays pour la plupart à revenu élevé. L'étude STEP de la Banque mondiale a collecté des informations similaires dans (les zones urbaines) de 13 pays à revenu faible et intermédiaire.
VERT	Taux d'alphabétisme des jeunes/adultes	Faible : l'indicateur ne mesure pas les compétences en termes d'aptitude ou de capacité à participer pleinement à la société.	Une mesure simple de l'alphabétisme, à savoir la capacité à lire et écrire une phrase simple, généralement auto-déclarée, est collectée régulièrement (mais pas annuellement) par environ 155 pays dans les enquêtes sur les ménages et les recensements et déclarée à l'ISU. Peu de pays développés collectent une information similaire.
	Participation aux programmes d'alphabétisme/numératie		
JAUNE	Taux de participation aux programmes d'alphabétisation au cours des 12 derniers mois (en % des analphabètes de 25 à 64 ans)	Elevé	N'est pas disponible actuellement au niveau international. Les données administratives sur les participants aux programmes d'alphabétisation et de numératie ne sont pas collectées régulièrement au niveau international. Les enquêtes démographiques et de santé incluent une question sur la participation aux programmes d'alphabétisation des adultes.

5.6 Citoyenneté mondiale et durabilité

CD EPT Cible 5

D'ici à 2030, tous les apprenants acquièrent les connaissances, aptitudes, valeurs et attitudes nécessaires à l'édification de sociétés durables et pacifiques, y compris au moyen de l'éducation à la citoyenneté mondiale et de l'éducation en vue du développement durable

GTO Cible 4.7

D'ici à 2030, veiller à ce que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.

Que faut-il mesurer ?

Les concepts clés couverts par cette cible sont :

- **Les connaissances, aptitudes, valeurs et attitudes** nécessaires à l'édification de sociétés durables et pacifiques ;
- **La participation** à l'éducation à la citoyenneté mondiale et à l'éducation en vue du développement durable.

L'éducation à la citoyenneté mondiale et l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables (ECM/EDD) désignent un large éventail de compétences, aptitudes et connaissances dont sont dotées les élèves pour relever les défis et saisir les possibilités de sociétés complexes, pertinentes pour promouvoir la durabilité environnementale, une prise de conscience mondiale et l'appréciation et le respect de la diversité. Les résultats d'apprentissage émanant de l'ECM/EDD incluent des connaissances, des attitudes, des valeurs et des comportements et englobent les domaines cognitif (par ex. créativité et pensée critique), interpersonnel (par ex. collaboration et leadership), et intrapersonnel (par ex. motivation et réflexion sur soi). Les résultats d'apprentissage de l'ECM/EDD sont jugés pertinents dans tous les pays, bien que l'on convienne que le contexte culturel et national influencera l'acquisition et l'expression de l'ECM/EDD. Les façons dont l'ECM/EDD est enseignée et le processus par lequel les élèves acquièrent les résultats souhaités varient considérablement d'un contexte à l'autre, ce qui limite le potentiel de suivi mondial.

Ce qui est disponible actuellement ?

Pour servir de base au suivi mondial des résultats d'apprentissage de l'ECM/EDD, les évaluations transnationales de l'apprentissage scolaire dans l'enseignement secondaire capturent actuellement certains items pertinents, spécialement pour la mesure des éléments cognitifs de l'ECM/EDD relatifs aux connaissances, attitudes, valeurs et comportements. Il existe deux évaluations majeures à examiner :

- L'Étude internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté (ICCS) de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), qui sera reconduite et enrichie en 2016 ; et,
- Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui contient des items sur la sensibilisation à l'environnement et la pensée critique, sera élargi en 2018 pour inclure une évaluation des compétences mondiales qui pourra couvrir les connaissances, compétences, attitudes et dispositions à l'égard des questions mondiales ainsi que les aspects d'employabilité mondiale et de mobilité des jeunes.

À très peu d'exception près, aucune de ces enquêtes n'est systématiquement menée dans les pays en développement et les items restent par conséquent à valider pour s'assurer de l'applicabilité et de la comparabilité entre les cadres. La portée et la complexité de cette tâche ne doivent pas être sous-estimées, comme nous l'exposons plus en détail ci-après.

L'Enquête mondiale sur les valeurs, menée une fois tous les cinq ou six ans, dont les plus récentes éditions ont inclus environ 54 pays, contient aussi des items pertinents pour la durabilité et la citoyenneté mondiale, comme l'attitude à l'égard de la démocratie ou de l'environnement.

Quels sont les principaux défis de la mesure ?

Actuellement, il n'existe aucune définition unique admise de la citoyenneté mondiale, ce qui complique considérablement la conception d'approches exactes et réalisables en matière de mesure. En dépit d'un large consensus sur l'importance des résultats d'apprentissage de l'ECM/EDD, la diversité de l'éventail des compétences et des aptitudes et la complexité de la mesure constituent des défis pour le suivi des progrès à l'échelle mondiale. De même, l'ECM/EDD doit commencer au début de la scolarité et se poursuivre tout au long des cycles d'enseignement, ce qui nécessitera de sélectionner un ou deux âges auxquels la mesurer. À l'heure actuelle, il n'existe aucune enquête ou série d'items qui s'aligne bien sur le concept d'ECM/EDD ; au lieu de cela, un suivi complet pourrait exiger plusieurs types différents d'items tirés de plusieurs enquêtes. Parce que le suivi mondial nécessite l'utilisation de mesures ou d'items identiques, cela crée une tension entre l'uniformité nécessaire au suivi mondial et la sensibilité au contexte. Pourtant, malgré ces défis, il existe à la fois une base empirique pour la mesure et une composante engagée à faire avancer le programme de mesure.

Au-delà des éléments cognitifs de l'ECM/EDD, les connaissances interpersonnelles et intrapersonnelles, les attitudes, les valeurs et les comportements ne sont pas aussi fréquemment mesurés à l'échelle mondiale ou régionale, mais plusieurs études ont proposé et testé des mesures de la créativité, la collaboration et l'empathie. Ces études peuvent être exploitées pour élaborer et proposer une série d'items ou un module qui pourrait ensuite être inclus dans les enquêtes mondiales, régionales ou nationales. Les solutions pourraient inclure la désignation d'une petite série d'items pour le suivi mondial (peut-être ceux spécifiquement centrés sur les connaissances cognitives, les attitudes ou les valeurs), tandis que certains éléments, surtout interpersonnels et intrapersonnels, pourraient mieux convenir au suivi national ou régional afin de permettre plus de souplesse et de sensibilité au contexte. L'enquête IEA, par exemple, comporte à la fois une composante mondiale et des modules régionaux, pour mieux capturer les dimensions contextuelles de l'ECM/EDD.

On pourrait aussi concevoir et collecter des indicateurs sur les intrants et des extrants de l'ECM/EDD, notamment l'existence de programmes d'enseignement sur l'ECM/EDD, d'une formation des enseignants à l'ECM/EDD et la participation des élèves à l'ECM/EDD tout au long de la scolarité, ce qui pourraient fournir des informations sur les progrès vers la mise en œuvre de l'ECM/EDD et la probabilité d'obtenir les résultats souhaités des élèves. Cependant, les difficultés à comparer le contenu des programmes d'enseignement entre les pays doivent être soigneusement étudiées.

	Indicateur	Alignement sur le concept	Disponibilité des données
	Connaissances et compétences pour l'édification de sociétés durables et pacifiques		
JAUNE	Pourcentage des élèves de 15 ans montrant une maîtrise des connaissances sur les questions mondiales, notamment la science environnementale et la géoscience.	Modéré : les connaissances sont considérées comme une composante importante, mais ne couvrent pas le concept complet de l'ECM/EDD.	PISA 2006, administré dans 57 pays a estimé un « indice de la performance de la science environnementale ». ICCS 2009, qui a inclus 38 pays, contient des items utiles pour un suivi à large échelle qui nécessitera une validation dans les cadres du monde en développement. ICCS 2016 fournira des données comparables à l'échelle mondiale sur les connaissances et l'engagement civiques et les rôles des élèves dans le fonctionnement pacifique des écoles.

	Indicateur	Alignement sur le concept	Disponibilité des données
	Valeur et attitudes pour l'édification de sociétés durables et pacifiques		
ROUGE	Pourcentage des élèves de 13 ans cautionnant les valeurs et les attitudes promouvant l'égalité, la confiance et la participation à la gouvernance.	Modéré : couvre les valeurs et les attitudes importantes, mais n'est pas complet.	ICCS 2009 ; voir les notes ci-dessus.
JAUNE	Pourcentage des adultes qui répondent positivement à l'énoncé : « protéger l'environnement doit être une priorité, même si cela cause un ralentissement de la croissance économique et certaines pertes d'emploi »	Modéré : couvre les valeurs et les attitudes importantes, mais n'est pas complet.	L'Enquête mondiale sur les valeurs 2012, qui a inclus plus de 100 pays en plusieurs vagues d'enquêtes, contient des items sur les valeurs et les attitudes sur la protection de l'environnement, les vues sur la citoyenneté, la liberté de l'information et la prise de conscience mondiale. Ces items nécessiteront aussi une validation supplémentaire et une expérimentation pour les jeunes et dans les cadres du monde en développement.
	Education à la citoyenneté mondiale (ECM)		
JAUNE	Pourcentage des élèves de 13 ans participant à l'éducation à la citoyenneté	Modéré : la participation à l'éducation à la citoyenneté n'est que l'une des composantes de l'ECM/EDD.	ICCS 2009 ; voir les notes ci-dessus. On peut aussi envisager d'inclure des caractéristiques de classe pertinentes pour l'ECM/EDD (à savoir l'ouverture au dialogue en classe). PISA 2018 incorporera une évaluation de la compétence mondiale qui pourra couvrir les connaissances, aptitudes, attitudes et dispositions à l'égard des questions mondiales ainsi que les aspects d'employabilité mondiale et de mobilité des jeunes.

5.7 Moyens de mise en œuvre : environnement scolaire

GTO Cible 4.a

Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous.

Que faut-il mesurer ?

Les concepts clés couverts par cette cible sont :

- **La disponibilité et la qualité** des établissements scolaires, notamment les salles de classe, l'eau et les installations sanitaires ;
- L'adaptation des cadres scolaires au handicap et aux deux sexes, leur sécurité, leur caractère inclusif et effectif.

Ce qui est disponible actuellement ?

Certains indicateurs existent sur la disponibilité des établissements et des ressources clés. Ils incluent : la taille moyenne des classes, le ratio livres-élèves, le pourcentage des écoles ayant accès aux services de base (par ex. électricité, eau potable et toilettes). L'ISU recueille et publie des données sur ces indicateurs pour une majorité de pays africains à travers les enquêtes régionales sur la qualité de l'éducation et les conditions de travail en classe.

Certaines enquêtes internationales et régionales recueillent également des informations relatives à la sécurité à l'école. Par exemple, les Enquêtes internationales sur la santé des enfants d'âge scolaire (GSHS), l'Étude sur le comportement sanitaire des enfants d'âge scolaire (HBSC) et la Deuxième étude régionale comparée et exploratoire (SERCE) ont toutes recueilli des données sur l'intimidation à l'école. L'enquête PISA collecte des données sur le sentiment d'appartenance à l'école des enfants qui pourraient être utilisées comme des indicateurs approximatifs du caractère inclusif des cadres scolaires.

De plus, selon l'UNICEF¹⁵, dans le monde, au moins 94 pays ont adopté des normes de qualité pour l'enseignement primaire basées sur le modèle des écoles amies des enfants (CFS) ou des modèles similaires. Le modèle CFS englobe les cinq dimensions suivantes : 1) accueille tous les enfants ; 2) efficacité et pertinence sur le plan scolaire ; 3) sain, sûr et protecteur ; 4) intègre la dimension genre ; et 5) impliqué avec les élèves, les familles et les communautés. De nombreux pays mènent régulièrement une évaluation de l'adaptation des écoles aux enfants en se basant sur les normes CFS.

Quels sont les principaux défis de la mesure ?

Le suivi à l'échelle mondiale de cette cible pourrait être limité par les défis suivants de la mesure :

- Bien que les indicateurs relatifs à la disponibilité des établissements et autres ressources scolaires soient simples sur le plan conceptuel, la couverture actuelle des données n'est pas suffisante pour un suivi à l'échelle mondiale. Comme nous l'avons indiqué précédemment, les données de l'ISU sur les ressources scolaires sont actuellement disponibles pour un choix de pays africains. Bien que de nombreux pays collectent régulièrement des informations sur les ressources scolaires par le biais des systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE), la normalisation des concepts clés (par ex. l'eau potable) est un impératif pour la comparabilité transnationale. De plus, les indicateurs existants ne mesurent pas la qualité des établissements et des ressources disponibles (par ex. la disponibilité de toilettes *fonctionnelles*).
- Un plus grand défi est posé par la mesurabilité et la comparabilité de concepts comme l'inclusivité, la sensibilité à la dimension genre, la sécurité et l'efficacité scolaire. Bien que le modèle CFS offre un cadre commun plus large, ce que chaque dimension du CFS implique et englobe pourrait varier considérablement d'un pays à l'autre, voire d'une école à l'autre. Il pourrait être plus adapté de mesurer et de suivre des concepts aussi complexes au niveau national, ce qui permet de s'adapter en souplesse aux besoins et aux contextes locaux.

	Indicateur	Alignement sur le concept	Disponibilité des données
	Disponibilité des établissements et des ressources scolaires		
JAUNE	Taille moyenne des classes à niveau unique dans les écoles primaires	Faible/Modéré : l'indicateur n'annonce pas forcément la qualité générale du cadre scolaire.	Disponible pour 26 pays africains dans la base de données de l'ISU.
JAUNE	Accès aux services de base (électricité, eau potable et toilettes)	Modéré : les indicateurs mesurent la disponibilité des établissements et des services essentiels à des cadres d'apprentissage sains et efficaces.	Disponible pour 41 pays africains dans la base de données de l'ISU.
	Sensibilité au handicap et à la dimension genre, la sécurité et l'efficacité des cadres scolaires		
JAUNE	Pourcentage des élèves ayant un sentiment d'appartenance et d'inclusion à l'école	Faible/Modéré : les indicateurs abordent des aspects importants de l'inclusion scolaire, mais ne sont pas complets.	Disponible pour : 65 pays à partir de l'enquête PISA 2012. 72 pays à partir de l'enquête GSHS entre 2003 et 2012. 43 pays en Europe et en Amérique du Nord à partir des enquêtes GSHS en 2009/2010.
JAUNE	Pourcentage des élèves ayant été victimes d'intimidation	Faible/Modéré : les indicateurs abordent les aspects importants de l'inclusion et de la sécurité de l'école, mais ne sont pas complets.	Disponible pour : 72 pays à partir de l'enquête GSHS entre 2003 et 2012. 43 pays en Europe et en Amérique du Nord à partir de l'enquête GSHS en 2009/2010. Disponible pour 16 pays en Amérique Latine et les Caraïbes qui ont participé à l'enquête SERCE en 2006/2007.
ROUGE	Pourcentage des écoles qui répondent aux normes des écoles amies des enfants : 1) accueillent tous les enfants ; 2) efficaces et pertinentes sur le plan scolaire ; 3) saines, sûres et protectrices ; 4) intègrent la dimension genre ; et 5) impliquées avec les élèves, les familles et les communautés.	Élevé : bien que les indicateurs couvrent tous les aspects clés de la cible, ce que chaque dimension implique et englobe peut varier grandement d'un pays à l'autre et ne convient donc pas à une comparaison transnationale.	Aucune donnée comparable sur le plan transnational n'est disponible, bien qu'au moins 94 pays aient adopté des normes de qualité pour l'enseignement primaire basées sur le modèle des écoles amies des enfants (CFS) ou des modèles similaires.

¹⁵ UNICEF (2014). *Thematic Report 2013: Basic Education and Gender Equality*. New York: UNICEF.

5.8 Moyens de mise en œuvre : bourses d'études

GTO Cible 4.b

D'ici à 2020, augmenter de x % à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes aux pays en développement, en particulier les pays les moins avancés (PMA), les petits États insulaires en développement (PEID) et les pays africains, pour financer le suivi d'études supérieures, y compris la formation professionnelle et les cursus techniques et scientifiques et des technologies de l'information et de la communication et du génie, dans les pays développés et autres pays en développement.

Que faut-il mesurer ?

Les concepts clés couverts par cette cible sont :

- **Le nombre de bourses d'études** des pays donateurs octroyées à des étudiants des pays en développement pour étudier dans l'enseignement supérieur des pays donateurs ou de pays tiers.

Ce qui est disponible actuellement ?

Il n'existe actuellement aucune source systématique sur le **nombre** des bourses d'études octroyées dans l'enseignement supérieur à l'étranger, car les bourses d'études peuvent provenir d'un très large éventail de sources, y compris le gouvernement du pays d'origine, le gouvernement du pays d'accueil, les établissements d'enseignement supérieur et la communauté internationale des bailleurs de fonds.

La base de données du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE contient des informations sur le **volume** des flux de l'Aide publique au développement (APD) concernant les bourses d'études pour quelques secteurs spécifiques de l'éducation et groupes de pays bénéficiaires. Par exemple, il est possible d'identifier les montants des flux en faveur de l'enseignement supérieur, de la formation professionnelle et des TIC, etc. Il est également possible de ventiler les flux par groupes de revenu, PMA, PEID ou Afrique. On ne peut pas utiliser la base de données de la CAD de l'OCDE pour identifier le nombre de bourses d'études octroyées.

Quels sont les principaux défis de la mesure ?

Afin d'avoir un tableau complet de la disponibilité des bourses études octroyées aux étudiants des pays en développement, il sera nécessaire d'identifier des sources nationales supplémentaires de données, en particulier sur les bourses d'études octroyées par les pays non membres du CAD de l'OCDE ainsi que celles octroyées par les fondations privées et d'autres organisations similaires.

	Indicateur	Alignement sur le concept	Disponibilité des données
	Nombre de bourses d'études		
JAUNE	Volume des flux de l'APD pour les bourses d'études	Faible : l'indicateur aborde un aspect des bourses d'études (le financement), mais pas le nombre comme le demande la cible.	Les données sur les flux de l'APD pour les bourses d'études sont collectées annuellement par le CAD de l'OCDE et couvrent les aides financières et les contributions aux coûts de formation pour les étudiants et les stagiaires des pays en développement. Les aides financières incluent les subventions bilatérales aux étudiants inscrits pour un enseignement systématique dans des établissements privés ou publics d'enseignement supérieur pour suivre des études à plein temps ou une formation dans le pays donateur. Les coûts de formation concernent les contributions accordées aux stagiaires des pays en développement recevant une formation non académique, pratique ou professionnelle dans le pays donateur.

5.9 Moyens de mise en œuvre : enseignants

CD EPT Cible 6

D'ici à 2030, tous les gouvernements font en sorte que tous les apprenants reçoivent un enseignement dispensé par des enseignants qualifiés, possédant une formation professionnelle, motivés et soutenus de manière adéquate

GTO Cible 4.c

D'ici à 2030, accroître, notamment au moyen de la coopération internationale en faveur de la formation des enseignants, de x % le nombre d'enseignants qualifiés des pays en développement, notamment les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement (PEID)

Que faut-il mesurer ?

Les concepts clés couverts par cette cible sont :

- Les caractéristiques des enseignants comme les **qualifications** et la **formation professionnelle** ;
- La **motivation** des enseignants ;
- L'offre de **soutien aux enseignants** ; et
- La **coopération internationale** en matière de formation des enseignants.

L'hypothèse de base sous-jacente de cette cible est que des enseignants soutenus, qualifiés, motivés et possédant une formation professionnelle dispenseront un enseignement de qualité. Il est important de noter que les concepts clés sous-jacents de cette cible sont tous supposés contribuer à la qualité de l'enseignement. Étudier quels sont les facteurs les plus fortement associés à la qualité de l'enseignement dépasse la portée de cette cible, mais doit être noté comme un domaine nécessitant une étude approfondie.

Ce qui est disponible actuellement ?

La plupart des pays collectent des données annuellement sur les modalités de travail (temps partiel/temps plein) et le sexe des enseignants par niveau d'enseignement.

Dans une perspective de suivi international, les indicateurs disponibles relatifs aux enseignants ne sont pas détaillés, mais couvrent une certaine forme de qualifications et de formation des enseignants. Cependant, ils sont généralement indiqués selon les normes nationales d'enseignement (par ex. la qualification de l'enseignement supérieur) qui peuvent beaucoup varier d'un pays à l'autre. Ainsi, la performance observée de cette cible peut être « améliorée » en abaissant les normes ou « aggravée » en fixant une norme plus élevée (bien que cette dernière puisse avoir un effet positif sur les connaissances et compétences du personnel enseignant) ; aucune des deux ne révélerait de manière significative des modifications de la qualité de l'enseignement reçu par les élèves.

Des indicateurs plus détaillés relatifs aux conditions de travail des enseignants – qui pourraient éventuellement fournir une base aux indicateurs de motivation des enseignants et de soutien aux enseignants – ont été élaborés dans le programme des Indicateurs des systèmes d'enseignement (INES) pour les pays de l'OCDE et ont été appliqués par l'ISU dans environ 15 pays à revenu intermédiaire supplémentaires.

Les enquêtes transnationales sur les acquis scolaires (comme PIRLS, TIMSS, PISA, SACMEQ, PASEC et LLECE) fournissent des informations supplémentaires sur les enseignants, déclarées par les enseignants eux-mêmes ainsi que par les directeurs et les élèves sur différents aspects de l'enseignement, notamment les connaissances des enseignants. L'ISU, avec l'OCDE et les pays partenaires, a organisé une enquête similaire au niveau des écoles dans 11 pays à revenu intermédiaire qui fournit des enseignements pour faire avancer cette forme d'approche. Partiellement basée sur cette expérience, l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE incorpore également les perspectives des enseignants de 33 pays développés. TALIS est une enquête internationale sur les enseignants et l'enseignement basée sur les réponses à un questionnaire données par chaque enseignant et son directeur. L'enquête TALIS 2013 a couvert 107 000 enseignants du premier cycle du secondaire de 34 pays et fournit des informations politiques sur les conditions des environnements d'enseignement et d'apprentissage.

Quels sont les principaux défis de la mesure ?

L'utilisation des données sur les salaires officiels et le temps de travail recueillies par l'ISU, l'OCDE et Eurostat, et des outils comme le Système d'évaluation et de comparaison sur la base de critères de référence des résultats dans le domaine de l'éducation (SABER) de la Banque mondiale représente une étape utile pour mieux comprendre la conception des politiques liées aux enseignants, à l'enseignement et à la qualité de l'éducation. Cependant, il reste des questions à aborder en matière de mesure. Par exemple, les grilles de salaire officielles ne reflètent pas entièrement les avantages dont bénéficient les enseignants, comme les avantages non salariaux dans certains pays qui peuvent représenter jusqu'à 60 % de leur revenu. Il est très difficile de quantifier et par conséquent de comparer ces avantages entre les pays et dans le temps. Plus important, ces informations ne capturent pas leur mise en œuvre. Néanmoins, les enquêtes sur la main-d'œuvre pourraient être explorées comme une source d'information pour évaluer le revenu des enseignants par rapport aux autres professionnels.

L'accent sur les enseignants est déterminant pour la qualité de l'éducation et les progrès positifs accomplis dans l'éducation ont été largement reconnus ; cependant, il reste des lacunes importantes en matière d'information qui nécessiteront de nouveaux cadres d'indicateur :

- Pour réaliser la comparabilité à l'échelle mondiale des concepts relatifs aux enseignants et à l'enseignement, il faut un accord sur les normes de qualifications et de formation des enseignants. Ceci pourrait être facilité par l'élaboration d'une taxonomie pour aider à fixer des normes et des critères de référence à des fins de comparaison.
- Des efforts supplémentaires sont nécessaires pour définir des concepts décrivant la motivation des enseignants et le soutien qui leur est apporté. Une fois les concepts de motivation et de soutien clarifiés et approuvés, des outils de mesure devront être élaborés et obtenir le consensus des parties prenantes. Il existe certains indicateurs basés sur les informations réglementaires (par ex. les grilles de salaire, les conditions de travail) qui sont déjà disponibles et s'approchent de la réalisation des normes requises pour la comparabilité mondiale. Cependant, ils peuvent ne pas être des marqueurs fiables de la mise en œuvre réelle ou des pratiques en classe.
- Une meilleure utilisation des données existantes, qu'il s'agisse de bases de données administratives ou d'évaluations et d'autres initiatives, peut aider à orienter et approfondir les efforts pour identifier des indicateurs qui capturent les concepts clés fixés par la cible et comparables à l'échelle mondiale.

Actuellement, il existe peu de données systématiques sur la coopération internationale en matière de formation des enseignants, bien que l'on pourrait éventuellement utiliser la base de données du Système de notification des pays créanciers du CAD de l'OCDE sur les programmes d'aide relatifs à la formation des enseignants.

	Indicateur	Alignement sur le concept	Disponibilité des données
	Enseignants qualifiés		
JAUNE	Pourcentage des enseignants qualifiés selon les normes nationales (par niveau)	Modéré à élevé : le concept est très bien aligné, mais les comparaisons transnationales peuvent être faibles, car les normes nationales peuvent beaucoup varier entre les pays.	N'est pas disponible actuellement au niveau international. Les pays doivent déclarer le nombre d'enseignants qualifiés par sexe et niveau d'enseignement annuellement depuis 2014.
JAUNE	Rapport élèves-enseignant qualifié	Modéré : l'indicateur mesure la disponibilité d'enseignants (qualifiés) pour les apprenants, mais n'évalue pas la qualité de l'enseignement dispensé.	Le REEQ n'est pas disponible actuellement au niveau international. Les données administratives sur les enseignants et les élèves par niveau d'enseignement sont déclarées annuellement à l'ISU. Les pays doivent déclarer le nombre d'enseignants qualifiés par sexe et niveau d'enseignement annuellement depuis 2014.
	Enseignants possédant une formation professionnelle		
JAUNE	Pourcentage des enseignants formés selon les normes nationales (par niveau)	Modéré à élevé : le concept est très bien aligné, mais les comparaisons transnationales peuvent être faibles, car les normes nationales peuvent beaucoup varier entre les pays.	Les indicateurs sont disponibles pour environ 105 pays au niveau primaire et environ 50 pays au niveau du second cycle du secondaire. Les données administratives sur les enseignants formés par niveau d'enseignement (du pré-primaire au post-secondaire non tertiaire) sont déclarées annuellement par les pays à l'ISU.
JAUNE	Rapport élèves-enseignant formé	Modéré : l'indicateur mesure la disponibilité d'enseignants formés pour les apprenants, mais n'évalue pas la qualité de l'enseignement dispensé.	N'est pas disponible actuellement au niveau international, mais peut être calculé à partir des données déclarées. Les données administratives sur les élèves et les enseignants formés (du pré-primaire au post-secondaire non tertiaire) sont déclarées annuellement par les pays à l'ISU.
	Enseignants motivés		
ROUGE	Salaires moyens des enseignants par rapport aux autres professionnels	Faible : le retour financier est un facteur de motivation des enseignants, mais ne garantit pas leur motivation.	N'est pas disponible actuellement au niveau international. Les données réelles sur les salaires des enseignants et ceux d'autres professionnels ne sont pas facilement disponibles. Les indicateurs comparant deux professions différentes seront affectés par (a) les différences des qualifications/expériences requises par chaque profession et (b) les différences entre le temps de travail normal ou les contrats types. Il pourrait être nécessaire de limiter la comparaison au personnel à plein temps. Les données sur les salaires officiels sont plus simples à collecter et comparer, bien qu'il puisse être difficile d'identifier des professions comparables ayant aussi des grilles de salaire officielles. Les salaires officiels des enseignants peuvent être aussi normalisés en les exprimant en % du PIB par habitant.
ROUGE	Etat du climat scolaire et autres facteurs environnementaux associés à la motivation des enseignants	Modéré à faible	Le climat scolaire et les autres facteurs associés à la motivation des enseignants sont suivis par l'enquête TALIS dans 34 pays.
	Enseignants bien soutenus		
ROUGE	Incidence de la formation continue	Modéré à faible : le développement professionnel pourrait être considéré comme une partie du soutien.	N'est pas disponible actuellement au niveau international.

5.10 Financement

CD EPT Cible 7

D'ici à 2030, tous les pays consacrent à l'éducation au moins 4 à 6 % de leur produit intérieur brut (PIB) ou 15 à 20 % de leurs dépenses publiques, en ciblant en priorité les groupes les plus démunis, et renforcent la coopération financière en faveur de l'éducation, en privilégiant les pays qui en ont le plus besoin.

Pas de cible GTO équivalente

Que faut-il mesurer?

Les concepts clés couverts par cette cible sont:

- Les **dépenses publiques en faveur de l'éducation** ;
- **L'aide** à l'éducation ;
- **Les pays les plus dans le besoin** ; et
- Les groupes les plus démunis.

Ce qui est disponible actuellement?

Cette cible désigne des concepts qui sont bien établis : les données sur les finances publiques sont disponibles par le biais de la base de données de l'ISU et le rapport mondial de suivi sur l'EPT rend compte de l'aide à l'éducation sur la base des données du CAD de l'OCDE.

Quels sont les principaux défis de la mesure?

La cible inclut toutefois aussi une référence explicite à l'équité, ce qui pose de nouveaux défis

- Dans le cas des dépenses publiques en faveur de l'éducation, « les groupes les plus démunis » doivent être ciblés en priorité. Il n'existe pas actuellement d'approche systématique pour suivre la façon dont les ressources de l'éducation publique sont partagées entre les catégories de la population. Une approche serait d'identifier la part des dépenses de l'éducation publique qui bénéficie aux quintiles les plus pauvres (et les plus riches) par l'analyse de l'incidence des avantages. Cette approche présente l'avantage d'être normalisée et comparable. Le désavantage est que la part des ressources bénéficiant aux ménages pauvres découlera principalement des caractéristiques du système éducatif (par ex. le pourcentage d'enfants riches qui fréquentent des écoles privées, le pourcentage d'enfants pauvres qui fréquentent l'enseignement secondaire et supérieur) et ne capturera pas les efforts explicites du gouvernement pour cibler les enfants pauvres. Cependant, les besoins d'informations sur ces derniers sont très élevés.
- Dans le cas des dépenses pour l'aide à l'éducation, « les pays les plus dans le besoin » doivent être ciblés en priorité. Une définition basée soit sur le niveau de revenu du pays et/ou le pourcentage d'enfants non scolarisés dans le pays (ou qui n'acquièrent pas les compétences fondamentales) devrait être utilisée pour servir de base au suivi la part de l'aide qui est reçue spécifiquement par ce groupe de pays.

	Indicateur	Alignement sur le concept	Disponibilité des données
	Dépenses publiques sur l'éducation		
VERT	Dépenses publiques en faveur de l'éducation en pourcentage du PIB	Elevé : en relation avec la cible, mais faible comme indicateur de l'engagement gouvernemental envers l'éducation.	Disponibles pour 145 pays.
VERT	Dépenses publiques en faveur de l'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales	Elevé : un indicateur solide de l'engagement gouvernemental envers l'éducation.	Disponibles pour 145 pays.
	Coopération financière en faveur de l'éducation		
VERT	Aide totale à l'éducation	Elevé : mesure directement l'un des éléments de la cible.	Disponibles pour la plupart des pays à revenu faible.
VERT	Aide totale à l'éducation de base	Elevé : mesure directement l'un des éléments de la cible.	Disponibles pour la plupart des pays à revenu faible.

	Indicateur	Alignement sur le concept	Disponibilité des données
	Pays le plus dans le besoin		
VERT	Pourcentage de l'aide totale à l'éducation dans les pays à revenu faible	Modéré : le pourcentage ne capture pas si l'aide atteint les pays les plus dans le besoin.	Disponibles pour la plupart des pays à revenu faible.
VERT	Pourcentage de l'aide totale à l'éducation de base dans les pays à revenu faible	Modéré : le pourcentage ne capture pas si l'aide atteint les populations les plus démunies de ces pays.	Disponibles pour la plupart des pays à revenu faible.
	Priorité ciblée sur les groupes les plus démunis		
JAUNE	Part des dépenses publiques en faveur de l'éducation reçue par le quintile le plus pauvre	Faible/Modéré : la part est déterminée par le pourcentage des enfants qui fréquentent différents niveaux d'enseignement et ne prend pas en compte les tentatives faites pour cibler les ménages les plus pauvres.	L'indicateur serait dérivé des enquêtes sur les ménages (identifiant la participation par niveau d'enseignement et par secteur) et des données sur les dépenses publiques (par niveau).

6. Conclusions et principales étapes pour l'élaboration des indicateurs de l'éducation post-2015

De façon générale, bien que toutes les cibles proposées disposent de certains indicateurs disponibles actuellement pour la mesure, il sera nécessaire d'investir dans l'élaboration de nouveaux indicateurs en vue d'un meilleur suivi des cibles proposées. Outre les indicateurs de l'apprentissage et de l'égalité, il sera également nécessaire d'élaborer de nouveaux indicateurs sur les intrants et les extrants relatifs à l'accès à l'enseignement pré-primaire, au financement de l'éducation, en particulier pour les populations les plus vulnérables, à l'éducation à la citoyenneté mondiale et au développement durable et au niveau de motivation, de salaire et de formation des enseignants

Pour progresser efficacement vers l'élaboration et la validation de nouveaux indicateurs, les organisations internationales et les gouvernements nationaux doivent coordonner leurs efforts en convenant de définitions communes sur les nouveaux indicateurs, en investissant dans leur expérimentation et leur validation, et en partageant les données, participant aux efforts communs d'analyse des données et communiquant les résultats dans les perspectives des multiples organisations et gouvernements. Bien que nous disposions d'une bonne base pour un suivi fiable des cibles proposées, un investissement supplémentaire associé à une utilisation plus efficiente des ressources existantes conduira à l'amélioration notable de notre compréhension des moyens que nous employons et de la portée des progrès que nous avons accomplis vers la réalisation des cibles proposées pour l'éducation.

Le GCT poursuivra son travail en 2014 et 2015. La principale prochaine étape consistera à intégrer les résultats de la consultation publique sur ce document qui se déroulera entre novembre 2014 et février 2015. Une version révisée sera publiée ensuite. Il y aura d'autres possibilités de consultations publiques sur les recommandations des indicateurs proposés, les approches de mesure et le programme d'élaboration des données, exposés dans ce document, lors des prochaines réunions régionales sur l'EPT organisées fin 2014 et début 2015. Le GCT préparera aussi des documents techniques plus détaillés sur les principaux domaines de mesure, en particulier ceux qui ont trait à la qualité de l'éducation, aux résultats d'apprentissage et à la répartition des offres d'apprentissage, qui seront préparés pour le Forum mondial de l'éducation qui se tiendra en République de Corée en mai 2015.

Annexe A. Indicateurs de l'éducation de l'après 2015 par source potentielle de données et désagrégation

Cible	Concept	Indicateur	Source	Sexe	Richesse	Lieu de résidence
Petite enfance	Etat de préparation	1. Indice de développement de la petite enfance 2. Taux de mortalité des moins de 5 ans 3. taux d'émaciation des moins de 5 ans 4. Pourcentage des enfants de moins de 5 ans vivant une parentalité réactive et stimulante dans des environnements sûrs	Enquête Mixte Mixte Enquête	✓ ✓ — ✓	✓ ✓ — ✓	✓ ✓ — ✓
	Participation	1. Taux de participation à l'apprentissage organisé (3-4 ans) 2. Taux brut de scolarisation pré-primaire	Enquête Administrative	✓ ✓	✓ —	✓ ✓
	Qualité	1. Ratio enfants-éducateur 2. Pourcentage des enfants recevant au moins 1 an d'un programme d'enseignement pré-primaire de qualité	Administrative Administrative/Enquête	— ✓	— ✓	— ✓
	Offre	2. Pays avec 1 an d'enseignement pré-primaire gratuit et obligatoire	Administrative	—	—	—
Primaire et secondaire	Apprentissage	Pourcentage des enfants qui réalisent les normes d'aptitudes minimales en : 1. Lecture / Mathématiques à la fin du niveau 2 2. Lecture / Mathématiques à la fin du cycle primaire 3. Lecture / Mathématiques à la fin du premier cycle du secondaire 4. Lecture / Mathématiques à la fin du second cycle du secondaire	Enquête Administrative/ Enquête Administrative/ Enquête Administrative/ Enquête	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓
	Achèvement	1. Taux brut d'admission jusqu'au dernier niveau de l'enseignement primaire 2. Taux de réussite primaire (3-7 ans au-dessus de l'âge primaire) 3. Taux brut d'admission jusqu'au dernier niveau du premier cycle du secondaire 4. Taux de réussite du premier cycle du secondaire (3-7 ans au-dessus de l'âge du premier cycle du secondaire) 5. Taux brut d'admission jusqu'au dernier niveau du second cycle du secondaire 6. Taux de réussite du second cycle du secondaire (3-7 ans au-dessus de l'âge du second cycle du secondaire)	Administrative/ Enquête Enquête Administrative/ Enquête Enquête Administrative/ Enquête Enquête	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓
	Participation	1. Pourcentage des enfants jamais scolarisés 2. Nombre des enfants et des adolescents non scolarisés 3. Taux net de scolarisation primaire ajusté 4. Taux net total de scolarisation du premier cycle du secondaire 5. Taux brut de scolarisation du secondaire	Administrative/ Enquête Administrative/ Enquête Administrative Administrative Administrative	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ — — — — —	✓ ✓ ✓ — — — —
	Qualité	1. Ratio enfants-éducateur	Administrative	—	—	—
	Offre	1. Pays avec une éducation de base de neuf ans gratuite et obligatoire	Administrative	—	—	—
	Compétences	1. Pourcentage des jeunes/adultes ayant des compétences de résolution de problème 2. Pourcentage des jeunes/adultes qui maîtrisent l'informatique et l'information	Enquête Enquête	✓ ✓	✓ ✓	✓ ✓
	Participation	1. Taux brut de scolarisation du second cycle du secondaire 2. Taux brut de scolarisation de l'enseignement supérieur 3. Taux de participation aux programmes techniques-professionnels (15-24 ans) 4. Pourcentage des jeunes qui n'étudient pas, ne travaillent pas et ne sont pas en formation (18-24 ans) 5. Taux de participation à l'éducation et la formation (25-64 ans) 6. Taux de réussite du second cycle du supérieur des adultes (25-64 ans)	Administrative Administrative Administrative/ Enquête Enquête Enquête Enquête	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	— — ✓ — ✓ ✓ ✓	— — ✓ — ✓ ✓ ✓
	Accès	1. Taux de réussite : indice de parité 2. Taux de réussite : écart	Administrative/ Enquête Administrative/ Enquête	✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓
	Résultats	1. Résultats d'apprentissage : indice de parité 2. Résultats d'apprentissage : écart	Administrative/ Enquête Administrative/ Enquête	✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓
Équité						

Alphabétisme	Alphabétisme	1. Taux d'alphabétisme des jeunes / Taux d'alphabétisme des adultes 2. Pourcentage des jeunes/adultes ayant les compétences voulues en alphabétisme 3. Pourcentage des jeunes/adultes ayant les compétences voulues en numératie	Recensement/ Enquête Enquête	√ √ √	– √ √	– √ √
	Participation	1. Taux de participation aux programmes d'alphabétisation (analphabètes 25-64 ans)	Administrative	√	–	–
Citoyenneté mondiale	Connaissances	1. Pourcentage des élèves de 15 ans montrant une maîtrise des connaissances de la science environnementale et de la géoscience.	Enquête	√	√	√
	Valeurs	1. Pourcentage des élèves de 13 ans cautionnant les valeurs et les attitudes promouvant l'égalité, la confiance et la participation à la gouvernance. 2. Pourcentage des adultes répondant positivement à la question « Protéger l'environnement doit être une priorité, même si cela cause un ralentissement de la croissance économique et certaines pertes d'emploi ».	Enquête Enquête	√ √	√ √	√ √

Moyens de mise en œuvre des cibles

Cible	Concept	Indicateur	Source	Sexe	Richesse	Lieu de résidence
Ecoles	Disponibilité	1. Taille moyenne des classes à niveau unique dans les écoles primaires	Administrative	–	–	–
		2. Accès aux services de base (électricité, eau potable et toilettes) dans les écoles	Administrative	–	–	–
	Adaptation	1. Pourcentage des élèves ayant un sentiment d'appartenance et d'inclusion à l'école	Enquête	✓	–	–
		2. Pourcentage des élèves ayant été victimes d'intimidation 3. Pourcentage des écoles répondant aux normes du modèle des écoles amies des enfants	Enquête Administrative	✓ –	– –	– –
Bourses d'études	Nombre	1. Volume des flux de l'APD pour les bourses d'études par secteur d'étude, type d'études et pays bénéficiaire	Administrative	–	–	–
Enseignants	Qualifiés	1. Pourcentage des enseignants qualifiés selon les normes nationales (niveau) 2. Rapport élèves-enseignant qualifié	Administrative Administrative	✓ –	– –	– –
	Formés	1. Pourcentage des enseignants formés selon les normes nationales (niveau) 2. Rapport élèves-enseignant formé	Administrative Administrative	✓ –	– –	– –
	Motivés	1. Salaire moyen des enseignants par rapport aux autres professionnels 2. Etat du climat scolaire	Enquête Enquête	✓ –	– ✓	– ✓
	Soutenus	1. Pourcentage des enseignants bénéficiant de la formation continue	Administrative	✓	–	–
	Coopération	1.				
Financement	Dépenses	1. Dépenses publiques en faveur de l'éducation en pourcentage du PIB	Administrative	–	–	–
		2. Dépenses publiques en faveur de l'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales	Administrative	–	–	–
	Aide	1. Aide totale à l'éducation 2. Aide totale à l'éducation de base	Administrative Administrative	– –	– –	– –
	Pays	1. Pourcentage de l'aide totale à l'éducation aux pays à revenu faible	Administrative	–	–	–
		2. Pourcentage de l'aide totale à l'éducation de base aux pays à revenu faible	Administrative	–	–	–
	Groupes	1. Part des dépenses publiques en faveur de l'éducation reçue par le quintile le plus pauvre	Mixte	–	✓	–

Annexe B. Indicateurs de l'éducation proposés par le Réseau des solutions pour le développement durable et le Groupe des amis de la présidence sur des Indicateurs de progrès plus généraux de la Commission statistique des Nations Unies pour le suivi de l'Objectif 4 sur l'éducation proposé par le Groupe de travail ouvert

Cible du Groupe de travail ouvert	Indicateur	Réseau des solutions pour le développement durable	Amis de la présidence sur des indicateurs de progrès plus généraux
4.1 Primaire et secondaire	Pourcentage des enfants qui réalisent les normes d'aptitude minimales en: 1. Lecture / Mathématiques à la fin du primaire 2. Lecture / Mathématiques à la fin du second cycle du secondaire 3. Taux brut d'admission jusqu'au dernier niveau de l'enseignement primaire (taux d'achèvement du primaire) 4. Taux brut d'admission jusqu'au dernier niveau du second cycle du secondaire (taux d'achèvement du secondaire) 5. Taux net de scolarisation primaire 6. Taux net ajusté de scolarisation primaire 7. Taux de survie jusqu'au dernier niveau du primaire (proportion des élèves commençant au niveau 1 qui atteignent le dernier niveau du primaire) 8. Taux brut de scolarisation du secondaire 9. Taux de réussite scolaire des adultes (25 ans et plus)	√ (Niveau 1) √ (Niveau 1) √ (Niveau 1) √ (Niveau 1) — — — — —	— — — — √ √ √ √ √
4.2 Petite enfance	1. Pourcentage des enfants recevant au moins 1 année d'un enseignement pré-primaire de qualité 2. Indice de développement de la petite enfance 3. Pourcentage des moins de 5 ans vivant une parentalité réactive et stimulante dans un environnement sûr	√ (Niveau 1) √ (Niveau 1) √ (Niveau 2)	— — —
4.3 Compétences: EFTP et supérieur	1. Taux brut d'inscription dans le supérieur 2. Taux de réussite dans le second cycle du secondaire des adultes (25-64 ans) 3. Dépenses publiques en faveur de l'éducation en pourcentage du PIB 4. Pourcentage des femmes diplômées dans l'enseignement supérieur en sciences, génie, production et construction	√ (Niveau 1) — — —	√ √ √ √
4.4 Compétences: obtention d'un travail décent	1. Taux de participation à l'éducation et la formation (18-64 ans) 2. Pourcentage des 15-19 ans ayant accès à des programmes d'alternance 3. Pourcentage des 18-24 ayant accès à un programme de formation	— √ (Niveau 2) √ (Niveau 2)	√ — —
4.5 Équité	1. Taux bruts de scolarisation : Indice de parité entre les sexes 2. Répartition de l'éducation	— —	√ √
4.6 Alphabétisme	1. Taux d'alphabétisme des jeunes 2. Moyenne des scores de l'enquête PISA en lecture, mathématiques et sciences (15 ans)	√ (18-24 ans) (Niveau 2) —	√ (15-24 ans) √
4.7 Citoyenneté mondiale	1. Pourcentage ayant acquis les aptitudes et les valeurs nécessaires pour la citoyenneté mondiale et le développement durable (à l'âge de 14 ans)	√ (Niveau 2)	—
4.a Ecoles	2. Pourcentage des 15-24 ans qui n'ont pas fini l'enseignement secondaire	—	√
4.b Bourses d'études	Aucun		
4.c Enseignants	1. Offre d'enseignants qualifiés 2. Pourcentage des enseignantes dans l'enseignement supérieur	√ (Niveau 2) —	— √