

RAPPORT SUR LES DONNÉES DU DÉVELOPPEMENT DURABLE

JETER LES BASES POUR MESURER L'OBJECTIF DE DÉVELOPPEMENT DURABLE 4



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

INSTITUT
de
STATISTIQUE
de l'UNESCO

RAPPORT SUR LES DONNÉES DU DÉVELOPPEMENT DURABLE

JETER LES BASES POUR MESURER L'OBJECTIF DE DÉVELOPPEMENT DURABLE 4



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

INSTITUT
de
STATISTIQUE
de l'UNESCO

UNESCO

L'Acte constitutif de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a été adopté par 20 pays lors de la Conférence de Londres en novembre 1945 et est entré en vigueur le 4 novembre 1946. L'UNESCO compte actuellement 195 États membres et 10 membres associés.

L'objectif premier de l'UNESCO est de contribuer au maintien de la paix et de la sécurité dans le monde en resserrant, par l'éducation, la science et la culture, la collaboration entre nations afin d'assurer le respect universel de la justice, de la loi, des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, que la Charte des Nations Unies reconnaît à tous les peuples.

L'UNESCO a cinq fonctions principales, inscrites dans son mandat : 1) des études prospectives sur l'éducation, la science, la culture et la communication dans le monde de demain ; 2) le progrès, le transfert et le partage des connaissances par des activités de recherche, de formation et d'enseignement ; 3) des actions normatives en vue de la préparation et de l'adoption d'instruments internationaux et de recommandations réglementaires ; 4) l'expertise par le biais de la coopération technique avec les États membres, en faveur de leurs projets et politiques de développement ; 5) l'échange d'informations spécialisées.

Le siège de l'UNESCO se situe à Paris, en France.

Institut de statistique de l'UNESCO

L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) est l'office de statistique de l'UNESCO. Il est chargé de rassembler, pour le compte des Nations Unies, des statistiques mondiales dans les domaines de l'éducation, de la science et la technologie, et de la culture et la communication.

L'ISU a été créé en 1999 avec pour mission d'améliorer le programme statistique de l'UNESCO et d'élaborer et mettre à disposition des statistiques actualisées, précises et pertinentes pour les politiques, comme l'exige le contexte social, politique et économique actuel de plus en plus complexe et changeant.

Le siège de l'ISU se situe à Montréal, au Canada.

Le présent rapport a été préparé par Peter Wallet de l'Institut de statistique de l'UNESCO. Beatriz Valdez Melgar a produit les graphiques et les tableaux statistiques.

Publié en 2016 par :

Institut de statistique de l'UNESCO
C.P. 6128, Succursale Centre-Ville
Montréal, Québec H3C 3J7
Canada
Téléphone : (1 514) 343-6880
Courriel : uis.publications@unesco.org
<http://www.uis.unesco.org>

©UNESCO-UIS 2016

ISBN : 978-92-9189-204-4
Réf : UIS/2016/SDG/TD/10
DOI: <http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-204-4-fre>

Cette publication est disponible en accès libre sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). En utilisant le contenu de cette publication, les utilisateurs acceptent de se conformer aux conditions d'utilisation du service d'archive des publications en accès libre de l'UNESCO (<http://fr.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>).

Les appellations 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 de tout pays, territoire, ville ou zone ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs. Elles ne représentent pas nécessairement les vues de l'UNESCO et n'engagent à rien l'Organisation.

Table des matières

Acronymes et abréviations	7
Avant-propos	11
Introduction	13
1. Le nouveau pacte mondial de développement et l'éducation	15
1.1 Vers un agenda de développement plus large et plus ambitieux	15
1.2 Définir les indicateurs mondiaux	22
1.3 Définir les indicateurs thématique	23
1.4 Présenter les cadres d'indicateurs	25
2. Assurer le suivi des nouvelles cibles de l'éducation : les pays sont-ils prêts?	34
2.1 Niveau de préparation des pays pour la production des indicateurs mondiaux et thématiques	34
2.2 État de préparation à fournir des indicateurs ventilés	38
2.3 Soutenir les systèmes statistiques nationaux de l'éducation: la clé du suivi des ODD	40
3. Mettre en œuvre le programme de mesure de l'ODD 4 – Éducation 2030	50
3.1. L'ISU dans le cadre des efforts mondiaux pour le suivi des ODD	50
3.2 Architecture internationale au service de l'ODD 4 – Éducation 2030	52
3.3. Stratégies de mise en œuvre des indicateurs de l'ODD 4	54
4. Les priorités clés des ODD : mesurer l'apprentissage, la qualité de l'éducation et l'équité	59
4.1. Les défis à relever pour mesurer l'apprentissage	60
4.2 Vers une stratégie réalisable pour mesurer l'apprentissage et les compétences	75
4.3. Mesurer l'équité : un défi majeur du nouveau programme de développement	79
Conclusion	87
Références	88
Annexe. Cibles, concepts et indicateurs	91

Liste des figures

Figure 1. Nombre de cibles par ODD	16
Figure 2. Différences clés entre les agendas de développement.....	17
Figure 3. Les quatre niveaux de suivi des cibles de l'éducation	18
Figure 4. Élaboration des cadres statistiques mondial et thématique – calendrier.....	24
Figure 5. Disponibilité des données de l'ODD 4-Éducation 2030 par région et niveau de suivi (%)	35
Figure 6. Disponibilité des données pour chaque indicateur mondial pour l'ensemble des régions (%).....	36
Figure 7. Disponibilité des données par concept large et indicateurs individuels (%).....	39
Figure 8. Indicateurs mondiaux de l'éducation de l'ODD 4 par région et type de ventilation (%)	41
Figure 9. Choix d'indicateurs de l'éducation par région et type de ventilation (%)	42
Figure 10. Caractéristiques individuelles des élèves collectées dans un choix de pays, 2012-2015 (%).....	43
Figure 11. Répartition des indicateurs par cible et niveau de disponibilité des données.....	43
Figure 12. L'ISU, institution dépositaire des données de l'ODD 4	54
Figure 13. Proportion de pays qui ont participé aux évaluations internationales par cible (%)	59
Figure 14. Types d'évaluations et d'examens publics.	62
Figure 15. Indice de la capacité à évaluer l'apprentissage, mesurant la fréquence des évaluations au cours des cinq dernières années.....	63
Figure 16. Types d'évaluations de l'alphabétisme des adultes.....	70
Figure 17. Répartition des élèves par niveau d'aptitude en connaissances civiques et du pays, 2009 (%).....	73
Figure 18. Résoudre le puzzle de l'évaluation de l'apprentissage	76
Figure 19. Indices de parité par niveau d'apprentissage, sexe, lieu de résidence et niveau de richesse.....	80
Figure 20. Inégalités en matière d'achèvement du premier cycle du secondaire par richesse du ménage selon quatre indicateurs relatifs à l'équité	85

Liste des tableaux

Tableau 1. Cibles et indicateurs mondiaux de l'éducation pour l'Agenda 2030 de développement durable	29
Tableau 2. Cibles et indicateurs liés à l'éducation dans les autres ODD.....	30
Tableau 3. Cibles de l'éducation, indicateurs mondiaux et thématiques et concepts clés.....	32
Tableau 4. Indicateurs thématiques offrant une vue globale du secteur éducatif.....	33
Tableau 5. Données requises pour le suivi des indicateurs des ODD relatifs à l'aptitude en lecture et en mathématiques par année d'études (%).....	39
Tableau 6. Objectifs nationaux et internationaux pour améliorer les systèmes de données	46
Tableau 7. Interventions pour renforcer les capacités nationales	48
Tableau 8. Nombre d'indicateurs thématiques de l'ODD 4 par cible, classification de Niveau 2 et de Niveau 3	56
Tableau 9. Quelques exemples de sources majeures de différence entre les évaluations nationales de l'apprentissage.....	61
Tableau 10. Quelques outils utilisés pour mesurer le DPE	66
Tableau 11. Efforts pour mesurer les compétences en TIC.....	69
Tableau 12. Pays participants aux évaluations internationales majeures des compétences par région.....	70
Tableau 13. Exemple d'items à choix multiple extrait d'évaluations internationales et nationales	77
Tableau 14. Aspects et indicateurs de l'éducation pouvant être utilisés pour mesurer l'équité	81
Tableau 15. Sources de données et mesure de l'équité	81
Tableau 16. Initiatives internationales utilisées pour mesurer l'équité dans l'éducation.....	83

Liste des encadrés

Encadré 1. Etre en tête des efforts pour veiller à ce que l'apprentissage devienne une pièce maitresse de l'agenda mondial des ODD	19
Encadré 2. Rôle de l'ISU.....	21
Encadré 3. Membres du Groupe inter-agences et d'experts sur les ODD (GIAE-ODD).....	21
Encadré 4. L'initiative « Unis dans l'action » de l'ONU en appui aux statisticiens nationaux pour le suivi des ODD.....	23
Encadré 5. Rôles de l'ISU et du RMSE dans le suivi de l'éducation dans le cadre de l'agenda mondial de développement.....	26
Encadré 6. Critères de sélection des indicateurs.....	27
Encadré 7. Des statistiques nationales de qualité : une nécessité pour produire des données comparables au plan international.....	28
Encadré 8. Évaluer l'état de préparation des pays à assurer le suivi de l'ODD 4.....	34
Encadré 9. Principales sources de données nationales sur l'éducation	37
Encadré 10. Améliorer la collaboration: la raison d'être d'un code de conduite	45
Encadré 11. Stratégies nationales de développement des statistiques de l'éducation (SNDSE)	47
Encadré 12. Rôle de l'ONU en appui au développement des capacités statistiques	48
Encadré 13. Rôle de l'ISU dans les pays : normes, formation, assistance technique, outils et plaidoyer.....	49
Encadré 14. La nouvelle Alliance mondiale pour l'apprentissage.....	51
Encadré 15. Le Groupe inter-agences sur les indicateurs de l'inégalité dans l'éducation.....	52
Encadré 16. Définir les normes d'utilisation des enquêtes auprès des ménages pour estimer les dépenses pour l'éducation.....	53
Encadré 17. eAtlas Éducation 2030 : la source de référence des données disponibles les plus récentes	53
Encadré 18. Tracer la voie à suivre grâce au GdCT	55
Encadré 19. Définition des niveaux d'indicateurs	55
Encadré 20. Soutenir l'élaboration des indicateurs des ODD par un programme de recherche en bonne adéquation.....	58
Encadré 21. Les efforts de l'ISU pour améliorer le programme de mesure de l'apprentissage mondial.....	75
Encadré 22. Garantir la qualité : un code international de pratiques pour les évaluations de l'apprentissage.....	77
Encadré 23. Œuvrer en faveur de l'amélioration du suivi de l'équité pour l'ODD 4 – Éducation 2030	86

Acronymes et abréviations

ACER-GEM	Conseil australien de recherche en éducation – Centre pour le suivi mondial de l'éducation
ALL	Enquête sur l'alphabétisation et les compétences des adultes
APD	Aide publique au développement
ASER	<i>Annual Status of Education Report</i> (Rapport annuel sur l'état de l'éducation)
CCSA	Comité de coordination des activités statistiques
CdA E2030	Cadre d'action Éducation 2030
CEPALC	Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes
CGIAR	Groupe consultatif pour la recherche agricole internationale
CIPD	Conférence internationale sur la population et le développement
CITE	Classification Internationale Type de l'Éducation
CNE	Comptes nationaux de l'éducation
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
CSNU	Commission de statistique des Nations Unies
CSR	<i>Country Status Report</i> (Rapport national d'étape)
CUE	Centre pour l'éducation universelle, Institution de Brookings
DHS	Enquête démographique et de santé
DME-WIDE	Ensemble de données sur le dénuement et la marginalisation dans l'éducation – Base de données mondiale sur l'inégalité dans l'éducation
DPE	Développement de la petite enfance
DQAF	Cadre d'assurance de la qualité des données
DSNU	Division de statistique des Nations Unies
EAP-ECDS	Échelles de développement de la petite enfance – Asie de l'Est-Pacifique
ECM	Éducation à la citoyenneté mondiale
ECOSOC	Conseil économique et social des Nations Unies
EDD	Éducation au développement durable
ED/ESC	Division du secteur de l'éducation pour l'appui et la coordination de l'agenda Éducation 2030, UNESCO
EDP	Examen des dépenses publiques
EFCT	Environnement à forte composante technologique
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
EPT	Éducation pour tous
ESSI	<i>Education Statistical Services Institute</i> (Institut pour les services statistiques de l'éducation)
GAL	Alliance mondiale pour l'alphabétisation
GAML	Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage
GBM	Groupe Banque Mondiale
GCT	Groupe consultatif technique sur les indicateurs de l'éducation post-2015
GdCT	Groupe de coopération technique
GIA-IEE	Groupe inter-agences sur les indicateurs de l'inégalité dans l'éducation
GIAE-ODD	Groupe inter-agences et d'expert sur les indicateurs des ODD
HCDH	Haut-Commissariat aux droits de l'homme
IALS	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes

ICCS	Étude internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté
ICILS	Étude internationale sur la maîtrise des outils informatiques et la culture de l'information
IDELA	<i>International Development and Early Learning Assessment</i> (Développement international et évaluation de l'apprentissage précoce)
IDPE	Indice de développement de la petite enfance
IEA	Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire
IMDPE	Instrument de mesure du développement de la petite enfance
INS	Institut national de la statistique
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
ISWGHS	Groupe de travail intersecrétariats sur les enquêtes auprès des ménages
LACI	Indice de la capacité pour évaluer l'apprentissage
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 d'évaluation de la qualité de l'éducation)
LMP	<i>Learning Metrics Partnership</i> (Partenariat pour une métrique des apprentissages)
LMTF	Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage
LSMS	Étude sur la mesure des niveaux de vie
LSO	Résultats de l'apprentissage sur le marché du travail, l'économie et la société
MELQO	Mesurer la qualité et les résultats de l'apprentissage préscolaire
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
MICS	Enquête par grappes à indicateurs multiples
MOI	Maîtrise de l'ordinateur et de l'information
NCES	Centre américain des données statistiques en éducation
NESLI	Réseau pour la collecte et l'adjudication de l'information descriptive au niveau systémique sur les structures, les politiques et les pratiques éducatives
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD	Objectif de développement durable
OIT	Organisation internationale du travail
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
ONG	Organisation non gouvernementale
OSC	Organisation de la société civile
PARIS21	Partenariat en statistique pour le développement au 21 ^{ème} siècle
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PIAAC	Programme international pour l'évaluation des compétences des adultes
PILNA	Évaluation régionale des aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul de la communauté du Pacifique
PIRLS	Étude internationale sur la lecture des élèves
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PRIDI	<i>Proyecto Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil</i> (Projet régional sur les indicateurs de développement de l'enfant)
RAAMA	Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation
RMS	Rapport mondial de suivi
RMSE	Rapport mondial de suivi sur l'éducation
SABER	Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs
SACMEQ	Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation

SCN	Système de comptabilité nationale, ONU
SDMX	Échange de données et de métadonnées statistiques
SERCE	<i>Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo</i> (Seconde étude régionale comparative et explicative)
SGONU	Rapport de synthèse du secrétaire général des Nations Unies
SIGE	Système d'information et de gestion de l'éducation
SLS	<i>Short Literacy Survey</i> (Courte enquête sur l'alphabétisme)
SSDS	Stratégies nationales de développement des statistiques
SSDSE	Stratégies nationales de développement des statistiques de l'éducation
SSNE	Système statistique national de l'éducation
STEP	Compétences au service de l'emploi et de la productivité
TERCE	<i>Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo</i> (Troisième étude régionale comparative et explicative)
TIC	Technologies de l'information et de l'éducation
TIMSS	Étude internationale des tendances en mathématiques et en science
TransMonEE	Base de données « Transformative monitoring for enhanced equity »
UIL	Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
UIT	Union internationale des télécommunications
ULS	Échelle de l'apprentissage universel
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international
WASH	Initiative Eau, Assainissement et Hygiène pour tous
WIDE	Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation

Avant-propos

Les Objectifs de développement durable (ODD) et le Cadre d'action Éducation 2030 visent à changer les conditions sur le terrain. Ceci signifie offrir à tous les individus les possibilités d'acquérir et d'appliquer les connaissances et les compétences qui leur permettent d'atteindre leur potentiel et de renforcer leurs sociétés et leurs économies. Pour réaliser cette ambition, les mesures et le suivi sont des éléments indispensables pour éclairer les politiques nécessaires à un large éventail de parties prenantes nationales et internationales qui œuvrent pour avoir un impact réel et positif sur la vie des personnes.

L'Agenda de développement durable repose sur deux piliers centraux dans le domaine de l'éducation. Le premier met fortement l'accent sur le suivi et l'amélioration des résultats d'apprentissage. Le second est centré sur les laissés pour compte — qui restent souvent cachés. Des statistiques socialement responsables contribuent à veiller à ce que chacun soit comptabilisé, afin de répondre aux besoins de tous.

À maints égards, le secteur éducatif a réagi rapidement pour mettre en place les mécanismes de consultation et les partenariats techniques requis pour mener à bien les suivis mondial et thématique. Il s'est déjà révélé efficace pour identifier des stratégies permettant aux institutions nationales de renforcer leur soutien en vue d'accroître les capacités techniques dans le domaine de l'éducation. Des efforts similaires sont en cours dans d'autres secteurs, comme l'énergie, l'environnement et la santé.

Ce rapport propose une feuille de route pour améliorer la mesure. Il est le premier d'une nouvelle collection de publications qui reflète le

mandat de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) de produire des indicateurs de l'éducation comparables sur le plan international et de travailler avec des partenaires pour élaborer de nouveaux indicateurs, approches statistiques et outils de suivi afin de mieux évaluer les progrès accomplis vers la réalisation des cibles de l'éducation. Cette nouvelle collection établira un rapport annuel sur les progrès accomplis pour améliorer la mesure et l'utilisation des données. Il examinera les domaines difficiles à mesurer, tout en partageant les bonnes pratiques, en particulier en relation avec la qualité de l'éducation et l'équité.

Cette collection, le *Rapport sur les données du développement durable*, documente également la façon dont les cibles et les indicateurs clés ont été élaborés à travers un processus piloté par les pays et guidé par un groupe consultatif et d'experts mondial et thématique. Parallèlement, ce rapport montre comment les Nations Unies et l'ISU peuvent servir « d'intermédiaires impartiaux » pour travailler avec les pays en vue de produire les normes et les outils dont ils ont besoin pour mettre en œuvre les ODD et assurer le suivi des progrès accomplis vers leur réalisation.

Pour mettre en œuvre le nouveau programme de mesure, les pays ont besoin de cadres statistiques nationaux et internationaux composés de classifications, de définitions et de normes. Ils ont également un besoin urgent d'outils, tels que les évaluations de la qualité des données et la cartographie des systèmes d'information sur l'éducation, afin d'améliorer la qualité et la couverture de leurs données. Ces outils sont essentiels pour produire les données fiables et les preuves nécessaires à un large éventail de parties prenantes

nationales et internationales pour concevoir, cibler et évaluer les interventions politiques, tout en progressant vers la réalisation des objectifs de développement.

Les ODD changeront-ils le monde en 15 ans ? Un changement rapide est possible s'il commence à l'intérieur du système pour répondre aux politiques et aux priorités nationales. Le soutien aux pays faisant l'effort d'institutionnaliser et d'ancrer leurs capacités de mesure au sein de leur système

éducatif national pourrait jouer un rôle important pour réaliser ces objectifs ambitieux.



Silvia Montoya
Directrice, Institut de statistique de l'UNESCO

Introduction

Le lancement du nouvel Agenda 2030 de développement durable et son Cadre d'indicateurs pour le suivi des progrès accomplis marque une étape décisive du développement mondial. Mais que mesurera-t-il et comment les indicateurs seront-ils choisis ? Quelles sont les implications pour les systèmes nationaux de données et d'information sur l'éducation — et sont-ils prêts à assurer le suivi d'un agenda aussi ambitieux qui met la priorité sur la qualité de l'éducation et l'équité ? Quels sont les obstacles auxquels se heurtent les pays pour produire et utiliser des données de qualité ? Et quelles sont les initiatives au niveau national et international qui pourraient contribuer à renforcer les capacités techniques et à mobiliser l'attention et les ressources en faveur de la mesure nécessaire pour établir un lien étroit entre les données collectées et les objectifs des plans nationaux et des politiques qu'ils sont censés éclairer ?

Les principes fondamentaux du processus mondial ont été établis pour l'ODD 4 de l'éducation. Ceux-ci ainsi que les efforts parallèles menés au sein de la communauté éducative depuis 2014 ont abouti à l'élaboration du Cadre d'action Éducation 2030, qui définit les lignes directrices des interventions dans les domaines prioritaires de l'éducation. Quand le cadre a été adopté par les pays en novembre 2015, l'ISU a été spécifiquement mandaté pour rester la source officielle des données comparables sur l'éducation au plan international. Il a également reçu le mandat de travailler avec des partenaires pour élaborer de nouveaux indicateurs, approches statistiques et outils de suivi afin d'améliorer l'évaluation des progrès accomplis à travers les cibles.

Ce premier rapport de l'ISU sur les indicateurs de l'ODD sur l'éducation commence par décrire, dans

la Section 1, la définition des cadres mondial et thématique d'indicateurs. La Section 2 se penche sur les résultats de ce processus à travers lequel les Nations Unies (ONU) et de multiples parties prenantes ont identifié deux niveaux et approches pour le suivi : mondial et thématique. Ces deux cadres se complètent : le premier comporte un nombre relativement faible de mesures clés à suivre régulièrement à l'échelle mondiale, et le second dispose d'un cadre plus complet qui aborde un éventail plus large de questions de politiques auxquelles se trouve confronté le secteur éducatif de chaque pays.

La Section 3 examine les contextes des systèmes nationaux de données et d'information sur l'éducation et les obstacles auxquels ils se heurtent actuellement pour produire des données fiables sur la qualité de l'éducation, l'apprentissage, l'équité et le financement. Elle présente les résultats de l'évaluation menée auprès des planificateurs et des statisticiens nationaux de l'éducation de 121 pays afin d'estimer leur état de préparation à mesurer et assurer le suivi des indicateurs de l'ODD 4. Elle brosse un tableau clair des capacités des systèmes d'information déjà en place et des défis à venir pour parvenir à un suivi plus exhaustif des progrès accomplis vers la réalisation des cibles. Elle propose des méthodes grâce auxquelles les pays et les partenaires internationaux pourraient améliorer leur chaîne de production de données et elle identifie les éléments qui sont essentiels pour l'amélioration des systèmes statistiques.

La Section 4 définit la feuille de route pour la mise en œuvre du nouveau programme de mesure et met en lumière certains efforts entrepris par l'ISU, les pays et d'autres partenaires pour combler les

lacunes en matière de disponibilité des données, accroître la qualité des données, s'assurer que les données sont utilisées pour éclairer les politiques et la planification de l'éducation, et assurer le suivi des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs. Elle étudie les indicateurs qui nécessiteront un travail

d'approfondissement méthodologique. Elle propose également des recommandations et les prochaines étapes à suivre pour faire progresser le programme de mesure, lesquelles exigeront l'action collective d'un large éventail de parties prenantes de l'éducation tant au niveau national qu'international.

1. Le nouveau pacte mondial de développement et l'éducation

1.1 VERS UN AGENDA DE DÉVELOPPEMENT PLUS LARGE ET PLUS AMBITIEUX

L'Agenda 2030 de développement durable, fruit d'un consensus entre tous les pays du monde, est devenu réalité en septembre 2015. Il succède aux Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) qui ont été adoptés en 2000 et devaient être atteints à l'horizon 2015. Les Objectifs de développement durable (ODD) diffèrent des OMD sur plusieurs points. Premièrement, ils ont été définis selon un processus piloté par les États membres, qui a défini les objectifs et les cibles ainsi que le cadre pour examiner les progrès accomplis en cours de route, alors que ce sont les organismes internationaux qui ont piloté l'élaboration des OMD, y compris les objectifs, les cibles et les indicateurs.

Les 17 objectifs et les 169 cibles qui composent les ODD ont été adoptés par les États membres lors de l'Assemblée générale des Nations Unies (**Figure 1**). L'objectif de l'éducation (ODD 4) comporte dix cibles, incluant trois moyens de mise en œuvre centrés sur la manière de réaliser les résultats décrits dans les cibles. Il vise à « assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

La Figure 1 met en évidence les dix cibles de l'éducation (ODD 4) ainsi que d'autres cibles dans lesquelles les questions relatives à l'éducation sont soulevées. L'éducation est un élément important d'autres objectifs relatifs, par exemple, au financement de base des services publics et aux cadres politiques/juridiques qui garantissent les possibilités éducatives et l'intégration de différents

objectifs (par ex., la citoyenneté mondiale, la réaction aux crises, la connaissance de l'environnement) dans les politiques éducatives et les programmes scolaires.

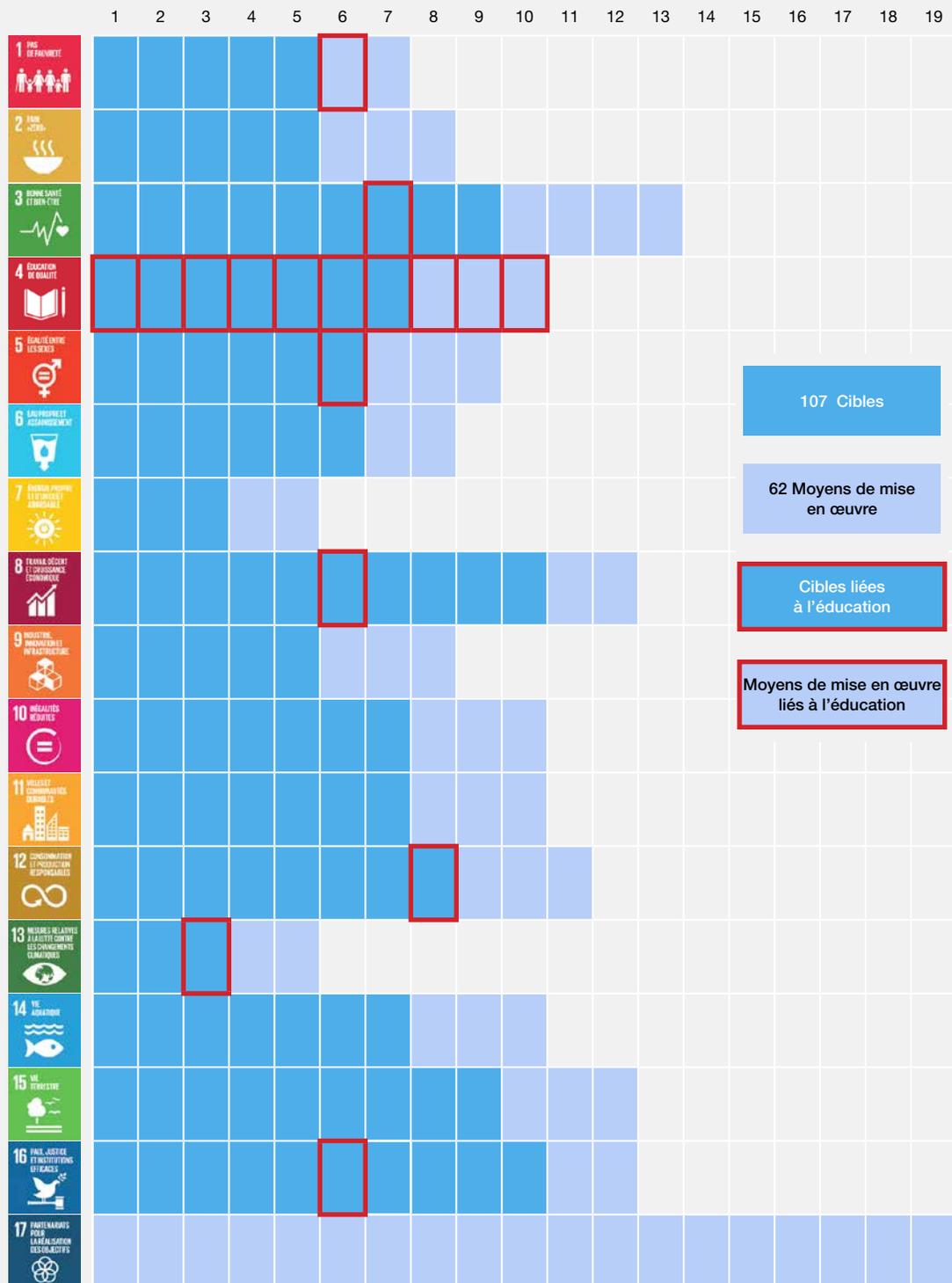
Les progrès accomplis dans l'éducation sont aussi liés à la réalisation d'autres ODD. Des niveaux d'éducation atteints plus élevés sont associés, directement ou indirectement, à des résultats individuels comme de meilleures conditions d'existence, des comportements plus sains, une plus grande sensibilisation à l'environnement et une participation civique accrue, ainsi qu'à des résultats sociaux positifs comme la croissance économique et une cohésion sociale accrue.

Les ODD ont également une portée plus grande que les OMD (**Figure 2**). Par exemple, dans le domaine de l'éducation, l'ODD 4 couvre l'apprentissage de la petite enfance à l'âge adulte, tout en insistant sur les thèmes clés de la qualité de l'éducation, l'apprentissage, l'inclusion et l'équité. Les OMD sur l'éducation mettaient uniquement en lumière l'enseignement primaire universel et l'égalité des sexes en matière de participation par niveau d'enseignement — ce qui a conduit certains pays à ne pas les considérer comme directement pertinents pour leur contexte spécifique. En revanche, les ODD insistent sur l'universalité des objectifs et des cibles à atteindre pour les pays à tous les niveaux de développement.

Les différents niveaux de suivi de l'ODD

Le Rapport de synthèse du secrétaire général des Nations Unies (SG ONU) a recommandé d'envisager quatre niveaux de suivi — mondial, régional,

Figure 1. Nombre de cibles par ODD



107 Cibles

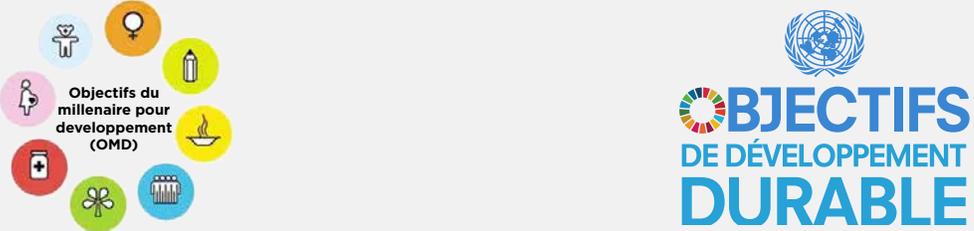
62 Moyens de mise en œuvre

Cibles liées à l'éducation

Moyens de mise en œuvre liés à l'éducation

Source : Everaers, 2016

Figure 2. Différences clés entre les agendas de développement



2000-2015	Durée du pacte	2015-2030
Organisations internationales	Qui a défini les cibles/indicateurs	États membres
Achèvement Primaire Universel	Concepts clés à mesurer	Apprentissage tout au long de la vie et équité
Parité hommes-femmes	Concept clé de l'équité	Genre et divers groupes défavorisés
1 (et parité hommes-femmes)	Combien de cibles de l'éducation ?	10 (y compris moyens de mise en œuvre)
3 à 5	Combien d'indicateurs de l'éducation ?	11+ (n'incluant pas la ventilation)

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

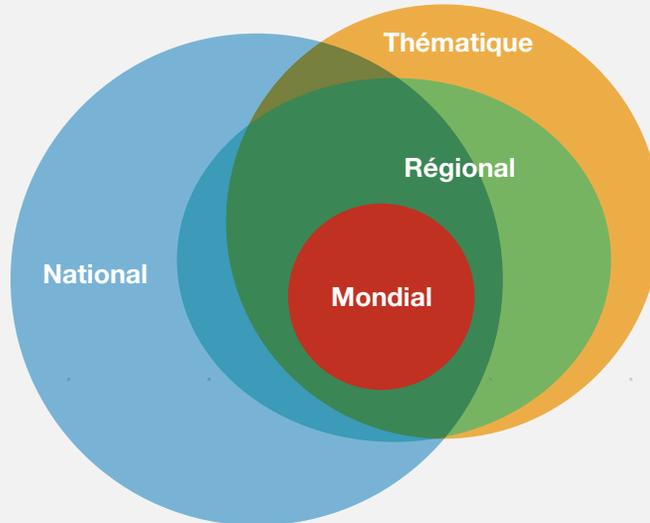
thématique et national — chacun visant un objectif différent, un public différent et comprenant un nombre d'indicateurs qui varient en conséquence (**Figure 3**).

Le niveau de suivi clé est le niveau national et il comportera certainement la plus grande série d'indicateurs afin de refléter les spécificités des systèmes éducatifs nationaux et des contextes locaux. Ce suivi devra être lié aux besoins des gouvernements pour préparer les plans d'éducation et éclairer les politiques. Les données qui offrent la granularité la plus fine fournissent davantage de possibilités d'éclairer les décisions politiques en examinant les différences entre les sous-régions, les groupes défavorisés spécifiques aux pays et d'autres domaines importants pour les politiques nationales et locales. Ainsi, les cadres nationaux d'indicateurs peuvent mieux reconnaître les contextes locaux

et les différences au sein des pays (Pritchett et Sandefur, 2015). Idéalement, ce niveau impliquerait des consultations sur les priorités et les besoins en information d'un large éventail de parties prenantes. Les pays peuvent envisager d'utiliser les indicateurs thématiques, régionaux ou d'autres indicateurs pour refléter la spécificité de leur situation et leurs priorités de développement.

Au niveau régional du suivi, une série d'indicateurs pourrait être élaborée pour prendre en compte les priorités et les questions d'intérêt commun qui sont partagées par les pays d'une région particulière. Par exemple, l'Union africaine aligne les cibles et les indicateurs de son cadre régional UA 2063 sur les cadres des ODD, mais elle inclura probablement aussi d'autres indicateurs spécifiques à la région (Union africaine, 2015).

Figure 3. Les quatre niveaux de suivi des cibles de l'éducation



Source : SG ONU, 2014

Pour le suivi thématique, ou suivi sectoriel, une série d'indicateurs comparables à l'échelle mondiale a été proposée à la suite de consultations au sein de différents groupes d'acteurs sectoriels (par ex. éducation, environnement, énergie, santé). Les indicateurs thématiques servent de cadre pour assurer le suivi des progrès accomplis sur une base comparable au niveau international et offrent un aperçu plus large d'un éventail de priorités sectorielles que le cadre mondial qui saisit une perspective plus limitée à travers une série d'indicateurs principaux.

Le suivi des ODD au niveau mondial repose sur une série plus petite d'indicateurs, soigneusement sélectionnés, pour offrir une vue globale des progrès accomplis vers la réalisation des cibles. La capacité à analyser et à comparer les données entre les pays et les années fournit des informations pour mesurer la performance, conduire les réformes politiques, et redistribuer les ressources équitablement afin d'améliorer l'apprentissage entre tous les groupes de populations.

À tous les niveaux de suivi, il existe différents types d'utilisateurs de données qui s'appuient sur ces informations afin de prendre de meilleures décisions, même si leurs besoins peuvent différer. Par exemple, les planificateurs et les décideurs politiques ont besoin de données pertinentes, fiables et disponibles en temps utiles pour aider à gérer la prestation de services de manière plus efficace et rentable, tout en satisfaisant les besoins de tous. Quant à la société civile, des données ouvertes accessibles au public peuvent aider les parties prenantes à plaider en faveur des politiques et à demander à leurs gouvernements de rendre des comptes. Les données systémiques aident les organismes donateurs à vérifier que les objectifs de développement soient atteints et que les ressources ont été utilisées avec efficacité et efficacité.

L'accent sur la qualité de l'éducation et l'équité

L'ODD 4 de l'Agenda Éducation 2030 présente aux parties prenantes nationales et internationales de l'éducation deux défis essentiels en matière de

Encadré 1. Etre en tête des efforts pour veiller à ce que l'apprentissage devienne une pièce maîtresse de l'agenda mondial des ODD

Parallèlement au processus des Nations Unies piloté par les pays pour délibérer sur les objectifs et les cibles, l'ISU et le Centre pour l'éducation universelle (CUE) de l'Institution Brookings ont réuni un large groupe de parties prenantes nationales et internationales de l'éducation dans le cadre du Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage (LMTF), afin de promouvoir l'utilisation des évaluations et des données qui en résulte pour améliorer les résultats d'apprentissage de tous les enfants et de tous les jeunes, et pour aider à catalyser un changement dans les échanges mondiaux concernant l'éducation, passant du simple « accès » à « l'accès plus l'apprentissage » à la lumière des nouveaux objectifs de développement.

Établir un consensus sur les indicateurs mondiaux de l'apprentissage et les interventions améliorera la mesure de l'apprentissage dans tous les pays. Avec des contributions de plus de 1 700 individus issus de 118 pays, le comité de réflexion a formulé une série de recommandations sur ce qu'il faut évaluer et comment mesurer l'apprentissage pour améliorer les possibilités éducatives et les acquis de tous les enfants. Elles sont publiées dans le rapport intitulé: Vers l'apprentissage universel: recommandations du comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage qui indique comment la mesure des résultats d'apprentissage peut aider à garantir une éducation de qualité pour tous.

Suite à la publication de ses recommandations en septembre 2013, le LMTF a bâti un consensus solide sur la nécessité de cibles spécifiques de l'ODD axées sur l'apprentissage en plus de l'accès à l'éducation. Depuis la dissolution du LMTF en février 2016, le consensus politique a été renforcé par de nouvelles initiatives (Encadré 13 sur l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage) qui soutiennent la mise en œuvre technique des cibles sur l'apprentissage et la qualité de l'éducation des ODD au niveau national et international.

Source: LMTF, 2014

mesure : les résultats d'apprentissage et l'équité de l'éducation, largement conceptualisés. Dans les deux cas, les défis doivent être abordés à travers un programme universel dont les indicateurs sont pertinents pour tous les pays. Les cibles examinent l'apprentissage tout au long du cycle de la vie, de la petite enfance à l'âge adulte. Elles vont aussi au-delà des domaines traditionnels de la mesure, comme la lecture, l'écriture et le calcul, pour donner une vue générale et intégrée des compétences en relation avec la société et l'environnement.

L'accent est mis sur l'équité, car elle constitue un moyen de se focaliser sur la qualité sans aborder les nombreux aspects liés à ceux qui sont en marge et ceux qui ont été laissés pour compte. En transformant « la manière dont l'apprentissage est compris dans les contextes... nous pouvons commencer à comprendre comment mieux promouvoir des politiques qui amélioreront la qualité de l'éducation et accroîtront les

effets de l'apprentissage chez les personnes les plus difficiles à atteindre » (Wagner et Castillo, 2014).

Ces questions fournissent la lentille à travers laquelle les pays pourront regarder pour évaluer les progrès accomplis à l'échelle mondiale en vue de la réalisation de leurs objectifs. Même avant l'adoption des cibles de politiques en septembre 2015, les efforts visant à atteindre un consensus mondial entre les États membres sur une série d'indicateurs fiables susceptibles d'être utilisés pour le suivi des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs à l'échelon national et international étaient bien engagés (**Encadré 1**).

Améliorer les cadres de suivi : les risques et les actions nécessaires

Il est nécessaire que les parties prenantes, tant nationales qu'internationales, prennent un certain

nombre de mesures pour parer aux risques associés à la mise en œuvre des cadres d'indicateurs pour le suivi de l'ODD 4. Citons notamment la nécessité de: garantir des normes de qualité des données et élaborer de nouvelles méthodologies de mesure; coordonner les nouveaux acteurs au niveau national et international; et mobiliser des ressources suffisantes.

La nécessité de normes de qualité des données et d'élaborer de nouvelles méthodologies de mesure

Les normes statistiques sont au cœur des systèmes statistiques de l'éducation et affectent directement la qualité des données dans le temps et entre les pays. Les normes statistiques se composent de définitions, de concepts, de systèmes de classification et de méthodologies. Elles sont élaborées afin de garantir l'harmonisation et d'améliorer la comparabilité des statistiques officielles, au sein d'un pays ou entre les pays. De manière générale, ces normes peuvent servir de lignes directrices permettant aux pays de standardiser les méthodes de collecte de données, et de production et dissémination des statistiques. De nouvelles sources de données seront nécessaires, tandis que les sources existantes devront être évaluées, élargies et intégrées aux autres sources de données.

Au niveau international, de nouvelles collectes de données et un nouveau traitement des données pourront être nécessaires pour rendre les catégories comparables — pour créer des métriques comparables entre les pays. On constate un manque de cohérence en matière de normes et de définitions, et ce même entre les organisations internationales impliquées dans la production des statistiques de l'éducation.

Un besoin de coordination

Les défis associés au nouvel agenda des ODD sont infiniment plus importants comparés à ceux

des OMD. Les indicateurs et les acteurs sont beaucoup plus nombreux – tant à l'échelle nationale qu'internationale – et l'éventail de sources de données à utiliser beaucoup plus large. Afin de s'assurer qu'il n'y ait pas de duplication d'efforts, mais que les efforts sont bien ciblés et convergents, une bonne coordination est nécessaire entre les organisations et au sein des pays.

Au niveau international, l'ISU est reconnu comme le coordonnateur général des indicateurs de l'ODD 4 et interagit de ce fait avec un éventail d'autres partenaires qui recueillent/contribuent aux données vers la réalisation d'une cible ou d'un indicateur spécifique (**Encadré 2**). L'ISU contribue également à d'autres objectifs relevant de son domaine de compétence. Le Groupe inter-agences et d'experts sur les indicateurs des ODD (GIAE-ODD, **Encadré 3**) envisage de nommer des organismes dépositaires de chaque indicateur mondial, mais la coordination est également nécessaire au niveau des objectifs et entre les principaux thèmes transversaux.

Au niveau national, une bonne coordination est également indispensable entre les ministères et les instituts nationaux de statistique. En particulier, les ministères de tutelle (comme ceux de l'éducation, de la santé et de l'agriculture) qui pourraient être chargés de la collecte des données devront travailler en étroite collaboration avec les instituts nationaux de statistique pour garantir la cohérence en matière de collecte et de communication des données pour l'ensemble de l'agenda des ODD.

La mobilisation des ressources

Afin de relever les défis du programme de mesure, des ressources plus importantes seront nécessaires pour soutenir les systèmes statistiques nationaux. Généralement, les statistiques et les efforts de suivi et d'évaluation reçoivent un financement insuffisant pour mener à bien même les tâches de base.

Encadré 2. Rôle de l'ISU

L'ISU, en tant qu'organisme de statistique des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture, fait partie du système plus large des Nations Unies, qui soutient les systèmes des États membres et coordonne les activités statistiques au niveau mondial, régional et national.

L'ISU et d'autres organismes de statistique de l'ONU, à travers différents organes, fixent des normes de mesure et des recommandations qui sont officiellement adoptées par les pays. Par exemple, le concept de naissance vivante de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) ou la définition du *travail des enfants de l'Organisation internationale du travail* (OIT), atteintes au terme d'un consensus entre les pays, sont considérés comme des normes de référence et sont intégrés dans les systèmes nationaux de mesure. De même, dans les domaines relevant de son mandat, les pays considèrent l'UNESCO comme la source faisant autorité sur les bonnes pratiques dans le domaine des statistiques.

Si les statisticiens nationaux respectent les cadres juridiques statistiques nationaux, ils appliquent aussi généralement les principes et les recommandations des Nations Unies, par exemple pour concevoir leurs recensements nationaux de population, leurs enquêtes auprès des ménages ou leurs recensements scolaires. Ces principes et ces recommandations sont produits à travers un processus technique et validés par les États membres au niveau politique.

Les statistiques de l'ONU, comme celles produites par l'ISU, sont fondées sur les données produites par les systèmes statistiques nationaux et directement communiquées par les États membres; lorsque les données ne sont pas communiquées, les indicateurs peuvent être publiés après validation par les pays. Dans le contexte des ODD, où les pays pilotent les décisions et les orientations beaucoup plus que dans le passé, l'ISU a mis en œuvre une approche participative, transparente et ouverte aux pays, qui commence dès la phase de définition des indicateurs.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

Encadré 3. Membres du Groupe inter-agences et d'experts sur les ODD (GIAE-ODD)

Les États membres suivants des Nations Unies sont actuellement membres du GIAE-ODD:

Afrique de l'Est Tanzanie Ouganda	Afrique centrale et australe Botswana Cameroun	Afrique de l'Ouest Cabo Verde	Afrique du Nord Algérie Sénégal
Asie de l'Ouest Arménie Bahreïn Égypte	Asie centrale, de l'Est, du Sud et du Sud-Est Chine Inde Kirghizstan Les Philippines		
Océanie Fiji Samoa	Les Caraïbes Cuba Jamaïque	Amérique centrale et du Sud Brésil* Colombie Mexique	
Europe de l'Est Fédération de Russie	Amérique du Nord et Europe du Nord, du Sud et de l'Ouest Canada France Les Pays-Bas Suède Allemagne		

Note : *le président de la Commission de statistique des Nations Unies est membre ex officio du GIAE-ODD.

Source : DSNU, 2016

Les efforts mondiaux pour aider à soutenir le suivi national des ODD sont importants et constituent un cadre pour l'aide au développement. L'insuffisance du financement est un problème persistant dans les pays en développement. En 2013, seul 0,24 % de l'aide publique totale au développement (APD) était consacrée aux statistiques (PARIS21, 2015). Le financement des bailleurs représente la majorité des budgets totaux pour l'amélioration des statistiques dans plusieurs pays d'Afrique, et dans de nombreux pays les collectes des données de base ne peuvent pas être mises en place sans financement extérieur (Glassman et Ezeh, 2014). La dépendance des pays à l'aide extérieure peut produire des programmes organisés par les bailleurs de fonds qui ne répondent pas aux besoins nationaux de suivi. Le soutien apporté aux pays par les partenaires de développement peut être un élément perturbateur, avec trop peu de technologie, de transfert des connaissances ou de renforcement de capacités, découlant souvent des cycles de projet des bailleurs, combiné avec peu de véritable demande intérieure pour le type d'activités qui ont été menées (Levine, 2013).

Lorsqu'on étudie où investir le plus efficacement dans le programme de mesure — quelles données devraient avoir la plus grande priorité — la valeur de l'information compte. Il est important de hiérarchiser les efforts pour combler les lacunes existantes en matière de données — en étudiant tout d'abord les lacunes qui sont relativement faibles en matière de coût, mais à haute valeur informative. Ceci pourrait aussi signifier de rechercher les possibilités de mieux exploiter les données existantes (les innombrables enquêtes nationales ou les données administratives qui sont recueillies, mais qui ne sont pas compilées ou utilisées), tout en envisageant l'introduction de nouveaux outils de collecte de données. Même ce qui pourrait sembler à certains comme un investissement considérable, par exemple le lancement d'une évaluation nationale de l'apprentissage, pourrait ne représenter qu'une infime part du budget global de

l'éducation, mais serait susceptible de fournir des informations qui permettent de mieux exploiter les résultats.

De plus, des statistiques de grande qualité sont essentielles pour une planification efficace de l'éducation, et le manque de fiabilité des données ou leur absence peut avoir un coût : des décisions peu éclairées, des politiques mal orientées et le gaspillage de ressources déjà rares. Faute de données fiables, le coût induit par le fait de ne pas pouvoir évaluer si les politiques sont réussies ou non, et si la situation s'améliore peut être très élevé.

1.2 DÉFINIR LES INDICATEURS MONDIAUX

En décembre 2014, l'Assemblée générale des Nations Unies a demandé à la Commission de statistique des Nations Unies (CSNU) de proposer des indicateurs pour les objectifs et les cibles de développement durable. La CSNU fait partie de l'architecture mondiale de l'ONU dédiée aux données et aux statistiques (**Encadré 4**). Lors de sa 46^{ème} session en mars 2015, la CSNU a entériné la création du GIAE-ODD pour élaborer un cadre d'indicateurs pour le suivi mondial des ODD à des fins de révision et d'approbation par le CSNU lors de sa 47^{ème} session en 2016.

Le GIAE-ODD, composé de 27 experts représentatifs sur le plan régional et issus des instituts nationaux de statistique, a été dûment constitué (Encadré 3). Entre juin 2015 et février 2016, les membres du GIAE ont reçu des conseils de nombreuses sources, notamment les États membres de l'ONU, les organisations internationales et régionales, le milieu universitaire, les entreprises, les ONG et la société civile, et ils ont élaboré un cadre mondial d'indicateurs pour assurer le suivi des 17 objectifs et des 169 cibles de l'Agenda 2030 de développement durable. Leur proposition comprenait 11 indicateurs mondiaux pour assurer le suivi des cibles de l'ODD 4. La proposition du GIAE était fondée sur plusieurs

phases de consultation et de discussion à l'échelle mondiale, menées au cours de plusieurs réunions en face à face, notamment deux réunions du GIAE élargi organisées respectivement en juin et en octobre 2015. Le cadre final a été discuté et entériné par le CSNU en mars 2016 et il est prêt pour adoption par le Conseil économique et social de l'ONU (ECOSOC) et l'Assemblée générale de l'ONU (**Figure 4**).

Comme pour l'élaboration de l'Agenda 2030 de développement durable, les travaux du GIAE ont été pilotés par les pays qui ont approuvé les différentes propositions d'indicateurs du GIAE et du CSNU et qui ont piloté le processus d'adoption. Il a constitué un groupe de travail sur la désagrégation des données (pour les pays seulement) et trois groupes de travail sur : (i) l'information géospatiale, (ii) les interrelations entre les indicateurs et les analyses intégrées pour le suivi, et (iii) les plateformes techniques de partage

des données, comme l'Échange des données et métadonnées statistiques (SDMX).

1.3 DÉFINIR LES INDICATEURS THÉMATIQUES

Pour refléter de manière plus complète les besoins des parties prenantes nationales et internationales de l'éducation, une série plus large d'indicateurs thématiques de l'éducation a été proposée en marge des indicateurs mondiaux, dans le cadre d'un processus parallèle mais fortement lié. Le cadre thématique d'indicateurs a été d'abord élaboré par le Groupe consultatif technique (GCT) créé par l'UNESCO en mars 2014 afin de formuler des recommandations d'indicateurs pour assurer le suivi des progrès mondiaux vers la réalisation de l'Agenda de l'éducation post-2015, appelé aujourd'hui Agenda Éducation 2030.

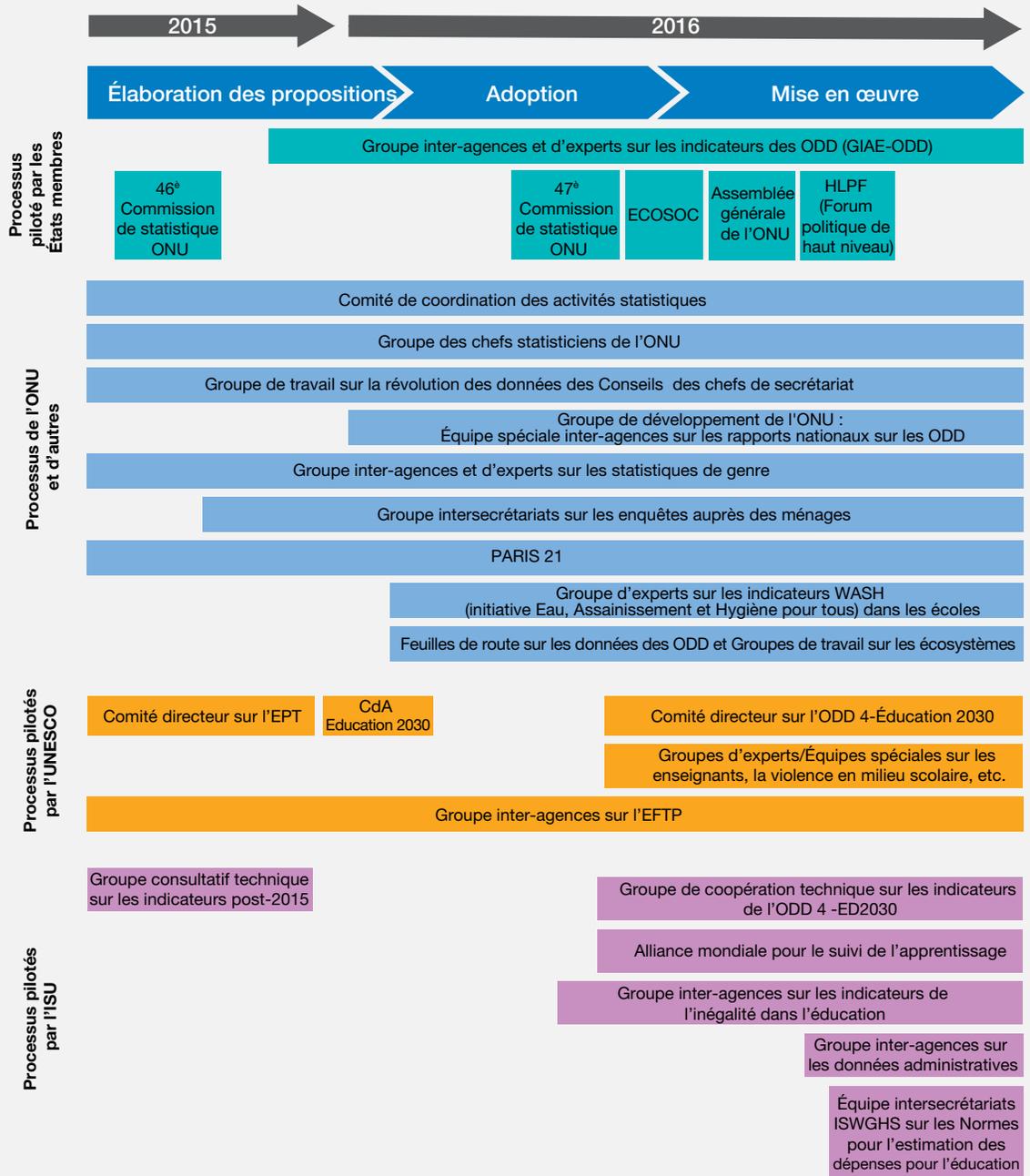
Encadré 4. L'initiative « Unis dans l'action » de l'ONU en appui aux statisticiens nationaux pour le suivi des ODD

L'ISU est membre du Groupe de coordination du système de statistique de l'ONU qui promeut les actions intégrées et cohérentes à l'échelle du système afin d'améliorer et de moderniser la collecte durable de données statistiques à travers toutes les institutions de l'ONU. Il contribue à l'adoption et à la mise en œuvre des normes statistiques internationales conformément aux Principes fondamentaux de la statistique officielle adoptés par l'Assemblée générale de l'ONU. Il se réunit régulièrement afin de promouvoir les échanges d'information et de coordonner les activités de l'initiative « Unis dans l'action » pour éviter les doublons et les chevauchements. Il travaille en collaboration avec d'autres organes de coordination, comme le Comité de coordination des activités de statistique (CCSA) et la Commission de statistique de l'ONU. Ses membres comprennent des statisticiens en chef, des directeurs ou des chefs de départements ou d'unités de statistique au sein des Nations Unies, y compris l'ISU, des organismes, des programmes et des fonds spécialisés, et les commissions économiques et sociales régionales.

Dans le contexte des ODD, la Division de statistique de l'ONU (DSNU) a réuni des données de l'ONU et d'autres organisations pour chaque indicateur. Elles ont été publiées dans la Base de données sur les indicateurs des ODD hébergée par la DSNU. L'ISU a compilé des données pour tous les indicateurs mondiaux relevant de son domaine de compétence (éducation, science et culture). Parallèlement au lancement de la base de données, le premier Rapport annuel sur l'état d'avancement des ODD a été publié. Le rapport constitue un bref résumé de chaque objectif basé sur les indicateurs mondiaux. L'ISU a assuré la coordination des contributions relatives à l'ODD 4 et a contribué à l'ébauche des autres objectifs pouvant l'UNESCO.

Source : ONU, 2015.

Figure 4. Élaboration des cadres statistiques mondial et thématique – calendrier



Source : Institut de statistique de l'UNESCO

Le GCT était présidé par l'ISU et composé d'experts de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), de l'UNESCO, du Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF), de la Banque mondiale et du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (RMSE). Le groupe a élaboré et affiné la proposition initiale qui a fait l'objet d'une consultation mondiale de la mi-novembre 2014 à janvier 2015. Les contributions apportées par des centaines de participants ont aidé à améliorer encore la pertinence et à élargir la couverture de la proposition d'indicateurs.

La proposition révisée a été présentée en mai 2015 pendant le Forum mondial de l'éducation (Incheon, République de Corée) auquel ont participé les ministres de l'Éducation et les hauts fonctionnaires de plus de 160 pays. Le Forum a recommandé que les propositions d'indicateurs du GCT soient examinées par une série d'experts représentatifs au niveau régional des États membres de l'UNESCO.

L'ISU a piloté le processus qui a comporté deux réunions du GCT élargi et une phase de consultations au sein de chaque région à la mi-2015. Le GCT élargi était composé des représentants de 12 États membres de l'UNESCO, de groupes de la société civile et d'organisations du GCT d'origine. À la suite d'examens approfondis, le GCT élargi a proposé une liste de 43 indicateurs thématiques (incluant 11 indicateurs produits dans le cadre du processus mondial) pour assurer le suivi des progrès accomplis dans l'éducation entre 2015 et 2030. Cette liste a été intégrée dans le Cadre d'action Éducation 2030 qui a été adopté par 184 États membres de l'UNESCO le 4 novembre 2015.

Le Cadre d'action est le fruit d'un effort collectif, impliquant des consultations facilitées par l'UNESCO ainsi que par d'autres partenaires, qui a intégré les contributions fournies par les États membres, les institutions de l'ONU, les organismes multilatéraux,

les organisations de la société civile et les sociétés privées.

Le Cadre d'action Éducation 2030, qui a été entériné par les pays, les institutions de l'ONU, les organisations de la société civile et d'autres parties prenantes, a donné pour mandat à l'ISU de travailler avec des partenaires pour diriger la collecte des données, l'élaboration des indicateurs et le renforcement des systèmes statistiques nationaux (**Encadré 5**). Pour mener à bien ce mandat, l'ISU a réuni en 2016 le Groupe de coopération technique (GdCT) sur les indicateurs de l'ODD 4 –Éducation 2030, afin de diriger l'élaboration et la mise en œuvre du cadre thématique d'indicateurs, conçu pour assurer le suivi des cibles mondiales de l'éducation de manière plus complète. Le GdCT est composé d'experts représentatifs au niveau régional issus de 28 États membres (la même représentation régionale que le GIAE-ODD), de l'UNESCO, d'organismes multilatéraux partenaires et d'organisations de la société civile. Il est présidé conjointement par l'ISU et la Division de l'éducation de l'UNESCO, l'Institut hébergeant le Secrétariat.

1.4 PRÉSENTER LES CADRES D'INDICATEURS

Les indicateurs mondiaux et thématiques ont été conçus pour faciliter le suivi international des progrès accomplis vers la réalisation des cibles. Les pays seront encouragés à fournir les deux séries d'indicateurs – mondiaux et thématiques. Chaque pays déterminera s'il est capable de recueillir toutes les données nécessaires pour chaque indicateur recommandé et de les communiquer conformément à ce qui a été demandé. Les pays pourront choisir à partir de la liste d'indicateurs thématiques lesquels sont les plus pertinents pour leurs besoins politiques. Les organisations internationales continueront à recueillir les données nationales disponibles à des fins de comparaisons

Encadré 5. Rôles de l'ISU et du RMSE dans le suivi de l'éducation dans le cadre de l'agenda mondial de développement

Le Cadre d'action Éducation 2030 définit les rôles respectifs de l'ISU et du RMSE. Pour ce qui est des indicateurs, «... l'ISU restera la source officielle des données sur l'éducation comparables au plan international. Il continuera à produire les indicateurs internationaux de suivi basés sur son enquête annuelle sur l'éducation et d'autres sources de données qui garantissent la comparabilité internationale pour plus de 200 pays et territoires. En plus de recueillir les données, l'ISU travaillera avec ses partenaires pour élaborer de nouveaux indicateurs, des approches statistiques et des outils de suivi pour mieux évaluer les progrès accomplis parmi les cibles... ». Parallèlement, il est reconnu qu'une coopération étroite entre les partenaires sera nécessaire pour renforcer les capacités pertinentes de mesure et de suivi des États membres, et l'ISU jouera un rôle actif pour «faciliter le partage des meilleures pratiques dans le but de renforcer les systèmes nationaux de données pour assurer le suivi des thèmes clés de l'Agenda Éducation 2030, comme l'équité, l'inclusion, la qualité et l'apprentissage».

Le RMSE continuera à assurer le suivi des progrès accomplis, en s'appuyant sur les données et les informations produites par l'ISU ainsi que par d'autres sources. Il «sera le mécanisme de suivi et de reddition de comptes sur l'ODD 4 et sur l'éducation dans les autres ODD, dans le respect du mécanisme mondial à mettre en place pour le suivi et l'examen de la mise en œuvre de l'Agenda 2030 de développement durable. Il rendra également compte de la mise en œuvre des stratégies nationales et internationales relatives à l'Agenda Éducation 2030 pour demander à tous les partenaires concernés de rendre des comptes sur les engagements qu'ils ont pris... ».

Source : CdA E2030, 2016

internationales et à établir les rapports sur leurs tendances et leurs niveaux.

Les indicateurs sélectionnés pour le suivi mondial doivent satisfaire une série de normes garantissant la robustesse technique, la faisabilité, la fréquence de communication des données, la comparabilité au plan international, et l'interprétation et la disponibilité des données dans le temps (**Encadré 6**).

Les indicateurs mondiaux de l'ODD 4

Le cadre mondial d'indicateurs sera utilisé pour l'examen de haut niveau et le suivi de l'ensemble de l'Agenda 2030 de développement durable et il examinera les corrélations entre différents objectifs. (**Encadré 7**).

L'apprentissage et l'équité

Cinq des dix cibles de l'éducation portent sur les résultats d'apprentissage des enfants, des jeunes et des adultes. Ceci représente un changement par rapport aux précédentes cibles mondiales

de l'éducation, comme celles des OMD, visant seulement à assurer l'accès, la participation et l'achèvement de l'enseignement primaire formel et l'égalité des sexes dans les enseignements primaire, secondaire et supérieur. Les cibles de l'Agenda Éducation 2030 soulignent combien la scolarisation et la participation sont les meilleurs moyens pour obtenir des effets positifs et de bons résultats d'apprentissage à tous les âges et tous les stades ; citons notamment l'état de préparation à l'école des jeunes enfants, les compétences scolaires des enfants dans les cycles primaire et secondaire de l'enseignement, les compétences en alphabétisme et en numératie fonctionnels, et les compétences utiles au travail, à la citoyenneté mondiale et au développement durable des jeunes et des adultes. Le cadre propose des indicateurs permettant de mesurer et de comparer les résultats d'apprentissage à tous les niveaux de l'enseignement.

L'agenda des ODD, au-delà de l'Objectif 4, demande d'accorder une attention explicite à l'équité, notamment les objectifs spécifiques à l'équité (Objectif 5 sur l'égalité des sexes et Objectif 10 sur la

Encadré 6. Critères de sélection des indicateurs

Pertinence : bien qu'il soit difficile aux indicateurs de saisir pleinement à eux seuls la vision qui sous-tend les cibles proposées, les indicateurs devraient idéalement refléter les thèmes politiques les plus importants dans les cibles. Dans toutes les cibles proposées, l'accent a été mis sur la mesure de l'équité et des résultats d'apprentissage.

Alignement : le construit à mesurer doit être valide et fiable par rapport aux cibles, de façon à ce que l'indicateur utilisé ait la même signification et importance dans tous les cadres, et idéalement mesuré par une question ou un item similaire. Mesurer des construits qui peuvent varier selon les cadres constitue des défis pour le suivi mondial. Il peut être possible de mesurer certains éléments au niveau mondial, tandis que d'autres peuvent être mieux mesurés au niveau national ou régional, avec une flexibilité pour adapter les construits aux contextes locaux.

Faisabilité : 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 systématiquement les données de manière similaire. 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.

Communicabilité : les indicateurs sélectionnés doivent être facilement compréhensibles et se prêter à la construction d'un discours clair sur les progrès accomplis vers la réalisation de l'objectif et de ses cibles. Le cadre d'indicateurs de l'éducation devrait faciliter une reddition de comptes claire transparente et une communication efficace sur les objectifs et les réalisations à chaque étape de la mise en œuvre.

Interprétation : les valeurs de l'indicateur et leurs modifications dans le temps doivent être facilement compréhensibles.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

réduction des inégalités). À cette fin, les indicateurs de suivi devraient viser à saisir non seulement les moyennes nationales, mais aussi l'écart entre les différents sous-groupes de populations définis selon des caractéristiques de groupe et individuelles comme le sexe, la richesse, le lieu de résidence, l'appartenance ethnique, la langue ou le handicap (et des combinaisons de ces caractéristiques).

Le suivi mondial des inégalités dans l'éducation et dans d'autres secteurs a surtout saisi jusqu'à présent les différences par sexe. Ceci traduit l'attention que portaient les OMD aux inégalités entre les sexes, lesquelles, à leur tour, traduisaient quelles étaient les données dont disposaient les pays. Aujourd'hui, cependant, une meilleure compréhension des désavantages dans l'éducation exigera des pays de collecter des données ventilées selon les individus et provenant de sources variées, notamment les sources

administratives et les enquêtes menées auprès des ménages ou en milieu scolaire.

Le **Tableau 1** présente les cibles de l'éducation adoptées par l'Assemblée générale des Nations Unies (UNGA) en septembre 2015 et les indicateurs mondiaux proposés par le GIAE-ODD, entérinés par la CSNU et prêts pour adoption par ECOSOC ONU et l'Assemblée générale de l'ONU.

Outre les dix cibles de l'éducation (ODD 4), certains indicateurs liés à l'éducation seront utilisés pour assurer le suivi des progrès accomplis vers la réalisation d'autres ODD (**Tableau 2**). Ces indicateurs seront mesurés et suivis parallèlement aux indicateurs mondiaux de l'ODD 4. Le rapport du secrétaire général a mis l'accent sur le fait que la nature intégrée et indivisible des objectifs devrait induire un système d'examen qui favorise une compréhension

transversale des corrélations significatives entre les objectifs et les cibles. Ces corrélations sont essentielles. L'adaptation des ODD au niveau national devrait permettre d'identifier les synergies et de hiérarchiser les questions transversales aux objectifs et aux cibles. Il sera nécessaire d'élaborer des indicateurs pouvant mesurer les progrès accomplis dans plus d'une cible. Les politiques et

les stratégies devront démontrer qu'elles ont des impacts positifs sur au moins deux dimensions du développement durable – la seconde meilleure solution quand la première n'est pas disponible. Un niveau élevé de coopération et de coordination entre les différentes directions ministérielles et les organismes gouvernementaux chargés de relever les défis économiques, sociaux et environnementaux

Encadré 7. Des statistiques nationales de qualité : une nécessité pour produire des données comparables au plan international

Les pays ont piloté l'élaboration du cadre mondial d'indicateurs pour l'examen des progrès accomplis vers la réalisation des Objectifs de développement durable. Bien que la comparabilité soit une dimension essentielle de ces indicateurs, les pays peuvent aussi choisir d'élaborer et de faire le suivi d'autres indicateurs qui sont pertinents pour leurs besoins politiques spécifiques et leurs contextes. Ceci a suscité un débat sur la finalité de données comparables à l'échelle mondiale, si elles sont incompatibles avec les statistiques nationales et comment ces concepts sont liés.

Pour produire les statistiques officielles, les pays respectent différents cadres pour établir des systèmes statistiques nationaux qui fonctionnent : ils appliquent la législation nationale, les recommandations des organismes de réglementation, les recommandations d'organismes régionaux, et une série de principes, de normes et de standards (généralement désignés sous le terme de bonnes pratiques) émanant d'organisations supranationales dont l'expertise est reconnue dans des domaines techniques pertinents, comme les différentes institutions spécialisées des Nations Unies.

Cet ensemble de normes, standards et recommandations constitue le guide utilisé par les pays pour produire des données de bonne qualité. Il commence avec *Les principes fondamentaux de la statistique officielle* (<http://unstats.un.org/unsd/dnss/gp/fundprinciples.aspx>), qui représente les premières étapes vers la comparabilité. Le concept de bonnes pratiques est bien développé et les pays considèrent l'UNESCO comme faisant autorité sur les bonnes pratiques dans le domaine des statistiques de l'éducation.

Ce que doit faire un pays pour la reddition de comptes au niveau national et mondial :

Systèmes nationaux de statistique

- Établir des normes et des protocoles nationaux
- Intégrer les recommandations régionales
- Adopter les codes internationaux de pratique et les classifications

Reddition de comptes au niveau mondial sur les ODD

- Aligner les construits/collectes de données pertinents
- Offrir une qualité minimale en matière de traitement des données
- Harmoniser pour des métriques mondiales de reddition de compte

Afin de réaliser la comparabilité à l'échelle mondiale, il est nécessaire de définir un cadre conceptuel pertinent au plan international, d'établir des normes minimales de qualité et d'adopter une présentation commune de métriques de reddition de comptes par domaine et par type d'indicateurs. De telles normes sont adoptées systématiquement pour produire des indicateurs dans des domaines variés, allant de la mesure de la pauvreté, de l'état de santé à l'évaluation des résultats d'apprentissage des élèves.

Le processus de production de statistiques comparables à l'échelle mondiale nécessite un leadership international et une coordination, mais également l'appropriation des pays : les données doivent être produites par les systèmes statistiques nationaux, transmises directement par les pays aux organismes internationaux compétents et les indicateurs doivent être validés par les pays avant leur publication. Dans le contexte des ODD et conformément à un programme qui est davantage piloté par les pays que par le passé, l'ISU travaille à renforcer les processus pour produire les nouveaux indicateurs de l'ODD 4 en augmentant l'engagement des pays par le biais de discussions transparentes et ouvertes.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

Tableau 1. Cibles et indicateurs mondiaux de l'éducation pour l'Agenda 2030 de développement durable



Objectif 4. Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous

Cibles	Indicators
<p>4.1 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, les dotant d'acquis véritablement utiles.</p>	<p>4.1.1 Proportion d'enfants et de jeunes (a) en cours élémentaire; (b) en fin de cycle primaire; (c) en fin de premier cycle du secondaire qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimales en (i) lecture et (ii) mathématiques, par sexe.</p>
<p>4.2 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des services de développement et de prise en charge de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire.</p>	<p>4.2.1 Proportion d'enfants de moins de cinq ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, par sexe.</p> <p>4.2.2 Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation en primaire), par sexe.</p>
<p>4.3 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les femmes et tous les hommes aient accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable.</p>	<p>4.3.1 Taux de participation des jeunes et des adultes à un programme d'éducation et de formation scolaire ou non scolaire au cours des 12 mois précédents, par sexe.</p>
<p>4.4 D'ici à 2030, augmenter nettement 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 à l'entrepreneuriat.</p>	<p>4.4.1 Proportion de jeunes et d'adultes qui ont des compétences en informatique et en communication, par type de compétence.</p>
<p>4.5 D'ici à 2030, éliminer les inégalités 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.</p>	<p>4.5.1 Indices de parité (femmes/hommes, urbain/rural, quintile inférieur/supérieur de richesse, et autres paramètres tels que le handicap et les situations de conflit à mesure que les données sont disponibles) pour tous les indicateurs dans le domaine de l'éducation de cette liste pouvant être ventilés.</p>
<p>4.6 D'ici à 2030, faire en sorte que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter.</p>	<p>4.6.1 Pourcentage de la population d'un groupe d'âge ayant les compétences voulues à au moins un niveau d'aptitude fixé en (a) alphabétisme et en (b) numératie fonctionnels, par sexe.</p>
<p>4.7 D'ici à 2030, faire en sorte 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.</p>	<p>4.7.1 Degré d'intégration de (i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) l'éducation au développement durable, y compris l'égalité des sexes et le respect des droits de l'homme, dans (a) les politiques nationales d'éducation, (b) les programmes d'enseignement, (c) la formation des enseignants et (d) l'évaluation des étudiants.</p>
<p>4.a 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 à tous un cadre d'apprentissage sûr, non violent, inclusif et efficace.</p>	<p>4.a.1 Proportion d'établissements scolaire ayant accès à : (a) l'électricité, (b) l'Internet à des fins pédagogiques, (c) des ordinateurs à des fins pédagogiques, (d) des infrastructures et des matériels adaptés aux élèves handicapés, (e) une alimentation de base en eau potable, (f) des installations sanitaires de base séparées pour hommes et femmes, et (g) d'équipements de base pour le lavage des mains (conformément aux indicateurs définis dans le cadre de l'initiative Eau, Assainissement et Hygiène pour tous (WASH)).</p>
<p>4.b D'ici à 2020, augmenter nettement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes à des étudiants de pays en développement, en particulier des pays les moins avancés, des petits États insulaires en développement et des pays d'Afrique, pour leur permettre de suivre des études supérieures, y compris une formation professionnelle, des cursus informatiques, techniques et scientifiques et des études d'ingénieur, dans des pays développés et d'autres pays en développement.</p>	<p>4.b.1 Volume de l'aide publique au développement consacrée aux bourses d'études, par secteur et type de formation.</p>
<p>4.c D'ici à 2030, accroître nettement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement.</p>	<p>4.c.1 Proportion d'enseignants dans (i) le préscolaire, (ii) le cycle primaire, (iii) le premier cycle du secondaire et (iv) le second cycle du secondaire qui ont suivi (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité) au moins les formations organisées à leur intention (notamment dans le domaine pédagogique) qui sont requises pour pouvoir enseigner au niveau pertinent dans un pays donné.</p>

Source : ONU, 2015

Tableau 2. Cibles et indicateurs liés à l'éducation dans les autres ODD

Objectifs	Cible	Indicateur mondial	
<p>1 PAS DE PAUVRETÉ</p> 	<p>ODD 1 : Éliminer la pauvreté sous toutes ses formes et partout dans le monde</p>	<p>Cible 1.a Garantir une mobilisation importante de ressources provenant de sources multiples, y compris par le renforcement de la coopération pour le développement, afin de doter les pays en développement, en particulier les pays les moins avancés, de moyens adéquats et prévisibles de mettre en œuvre des programmes et politiques visant à mettre fin à la pauvreté sous toutes ses formes.</p>	<p>Proportion des dépenses publiques totales affectées aux services essentiels (éducation, santé et protection sociale).</p>
<p>3 BONNE SANTÉ ET BIEN-ÊTRE</p> 	<p>ODD 3 : Santé et bien-être</p>	<p>Cible 3.7 : D'ici à 2030, assurer l'accès de tous à des services de soins de santé sexuelle et procréative, y compris à des fins de planification familiale, d'information et d'éducation, et veiller à la prise en compte de la santé procréative dans les stratégies et programmes nationaux.</p>	<p>Proportion de femmes en âge de procréer (15 à 49 ans) qui utilisent des méthodes modernes de planification familiale.</p> <p>Taux de natalité chez les adolescentes (10 à 14 ans et 15 à 19 ans) pour 1 000 adolescentes du même groupe d'âge.</p>
<p>5 ÉGALITÉ ENTRE LES SEXES</p> 	<p>ODD 5 : Égalité des sexes</p>	<p>Cible 5.6 : Assurer l'accès de tous aux soins de santé sexuelle et procréative et faire en sorte que chacun puisse exercer ses droits en matière de procréation, ainsi qu'il a été décidé dans le Programme d'action de la Conférence internationale sur la population et le développement et le Programme d'action de Beijing et les documents finals des conférences d'examen qui ont suivi.</p>	<p>Nombre de pays dotés de textes législatifs et réglementaires garantissant aux femmes âgées de 15 à 49 ans l'accès aux soins de santé sexuelle et procréative, ainsi qu'à des informations et une éducation dans ce domaine.</p>
<p>8 TRAVAIL DÉCENT ET CROISSANCE ÉCONOMIQUE</p> 	<p>ODD 8 : Travail décent et croissance économique</p>	<p>Cible 8.6 : D'ici à 2020, réduire considérablement la proportion de jeunes non scolarisés et sans emploi ni formation.</p>	<p>Proportion de jeunes (âgés de 15 à 24 ans) non scolarisés et sans emploi, ni formation.</p>
<p>12 CONSOMMATION ET PRODUCTION RESPONSABLES</p> 	<p>ODD 12 : Modes de consommation et de production durables</p>	<p>Cible 12.8 : D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les personnes, partout dans le monde, aient les informations et connaissances nécessaires au développement durable et à un style de vie en harmonie avec la nature.</p>	<p>Degré d'intégration de i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et ii) l'éducation au développement durable (y compris l'éducation aux changements climatiques) dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des étudiants.</p>
<p>13 MESURES RELATIVES À LA LUTTE CONTRE LES CHANGEMENTS CLIMATIQUES</p> 	<p>ODD 13 : Change-ment climatique</p>	<p>Cible 13.3 : Améliorer l'éducation, la sensibilisation et les capacités individuelles et institutionnelles en ce qui concerne l'adaptation aux changements climatiques, l'atténuation de leurs effets et la réduction de leur impact et les systèmes d'alerte rapide.</p>	<p>Nombre de pays ayant intégré dans leurs programmes d'enseignement primaire, secondaire et tertiaire les questions relatives à l'adaptation aux changements climatiques, à l'atténuation des effets de ces changements et à la réduction de leur impact, ainsi qu'aux systèmes d'alerte rapide.</p>
<p>16 PAIX, JUSTICE ET INSTITUTIONS EFFICACES</p> 	<p>ODD 16 : Paix, justice et institutions efficaces</p>	<p>Cible 16.6 : Mettre en place des institutions efficaces, responsables et transparentes à tous les niveaux.</p>	<p>Dépenses publiques primaires en proportion du budget initial approuvé, par secteur (ou par code budgétaire ou autre critère similaire).</p>

Source : ONU, 2015

est essentiel pour garantir une approche intégrée en matière de mise en œuvre et d'examen.

Enfin, l'appui du système des Nations Unies et d'autres organisations internationales doit aussi être coordonné pour mettre à profit les synergies existantes et les questions transversales.

Les indicateurs thématiques

Les 43 indicateurs thématiques comprennent les 11 indicateurs mondiaux de l'ODD 4 (**Annexe**). Mis ensemble, les indicateurs fournissent un meilleur alignement entre les cibles de l'éducation et les priorités et les contextes nationaux, tout en maintenant la comparabilité au plan international. Ils permettent également un examen plus approfondi de chaque cible et des étapes intermédiaires nécessaires pour réaliser la cible dans son ensemble. Les indicateurs mondiaux portent sur le principal résultat en jeu dans chaque cible.

La série d'indicateurs thématiques servira aussi d'indicateurs de référence pouvant être utilisés pour assurer le suivi des progrès accomplis au niveau régional, national et infranational. Les pays jugeront par eux-mêmes dans quelle mesure ces indicateurs répondent à leurs besoins et reflètent leurs situations spécifiques. On prévoit que les pays voudront élaborer des indicateurs destinés à leur propre usage, qui prendront mieux en compte l'étape de développement de leurs systèmes éducatifs – en particulier au niveau national et infranational. Par exemple, certains pays sont toujours confrontés au défi de réaliser l'enseignement primaire universel, tandis que d'autres peuvent se concentrer sur l'expansion des possibilités d'études secondaires et post-secondaires, ou bien sur l'acquisition des compétences, connaissances et aptitudes, ou encore sur l'amélioration de la qualité de l'éducation et la réduction des inégalités. Chacune de ces priorités nécessitera différents types de données et d'indicateurs pour un suivi efficace. S'ils ne sont pas déjà disponibles dans la série d'indicateurs mondiaux

et thématiques, de nouveaux indicateurs devront être élaborés.

Pour déterminer les 43 indicateurs thématiques, chaque cible a été analysée avec deux objectifs en tête : identifier les concepts clés qu'il était nécessaire de mesurer afin d'assurer le suivi des progrès accomplis vers sa réalisation ; et savoir si les politiques existantes suffiraient pour garantir que la cible serait atteinte ou si d'autres actions, y compris des mesures correctives, pourraient être nécessaires pour la remettre « sur les rails ». Le **Tableau 3** présente la liste des concepts clés par cible pour lesquels des indicateurs ont été proposés.

Comparé au cadre mondial, le cadre thématique de suivi offre une vue d'ensemble plus large de toute une série de priorités sectorielles en incluant un grand nombre d'indicateurs pour fournir un meilleur alignement entre les cibles et les priorités et les contextes nationaux tout en maintenant la comparabilité internationale (**Tableau 4**).

Par exemple, l'indicateur mondial de la Cible 4.c porte sur la proportion d'enseignants qui suivent une formation dans le domaine de la pédagogie/des approches pédagogiques. Cet indicateur est censé être un proxy de la qualité générale des enseignants qui sous-tend la performance du système éducatif telle qu'elle est reflétée par l'apprentissage des élèves. Les indicateurs thématiques permettent un suivi plus approfondi de différents facteurs susceptibles de faire l'objet d'un changement de politique et couvrent plus largement le concept de la qualité des enseignants en incluant six indicateurs supplémentaires liés à la qualification académique des enseignants, à leur motivation et au soutien apporté aux enseignants. Cet ensemble de données plus riches peut être utilisé pour étudier les tendances plus générales en matière d'enseignement et d'apprentissage.

Le cadre thématique permet également d'avoir une vue plus complète et nuancée des leviers potentiels

Tableau 3. Cibles de l'éducation, indicateurs mondiaux et thématiques et concepts clés

Cible	Nombre d'indicateurs	Concepts
4.1 La qualité dans les cycles primaire et secondaire de l'enseignement	2	Apprentissage
	2	Achèvement
	2	Participation
	1	Offre
4.2 L'accès à des services de développement et de prise en charge de la petite enfance et une éducation préscolaire de qualité	2	État de préparation à l'apprentissage
	2	Participation
	1	Offre
4.3 L'accès à un enseignement technique, professionnel et tertiaire de qualité et d'un coût abordable	3	Participation
4.4 Les compétences nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat	2	Compétences
4.5 Éliminer les disparités entre les sexes dans l'éducation et garantir l'égalité de l'accès à tous les niveaux de l'enseignement pour les groupes vulnérables	Indices de parité	Égalité travers les cibles
	4	Politiques
4.6 L'alphabétisme et la numératie des adultes	2	Compétences
	1	Participation
4.7 Les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable	3	Offre
	2	Connaissances
4.a Des établissements scolaires qui fournissent à tous un cadre d'apprentissage sûr, non violent, inclusif et efficace	3	Ressources
	2	Environnement
4.b Augmenter à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes à des étudiants de pays en développement	2	Bourses d'études
4.c Accroître le nombre d'enseignants qualifiés	2	Enseignants qualifiés
	2	Enseignants formés
	2	Motivation
	1	Soutien
Total	43	

Source : CdA E2030, 2016

de changement politique (Tableau 4) en incorporant des indicateurs fondés sur la politique (souvent dans des domaines où la mesure directe de la mise en œuvre est difficile ou peu ou mal élaboré). Ces indicateurs comprennent : le nombre d'années d'enseignement gratuit et obligatoire du préscolaire à l'enseignement secondaire garanti par l'État;

l'intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale, de l'éducation sexuelle et au VIH et de l'éducation aux droits de l'homme dans les programmes d'enseignement nationaux; et les politiques publiques visant à promouvoir l'équité des opportunités éducatives.

Tableau 4. Indicateurs thématiques offrant une vue globale du secteur éducatif

Concept	Indicateurs mondiaux	Indicateurs thématiques
Participation et achèvement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participation à l'EPPE ▪ Participation des jeunes et des adultes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Achèvement des cycles primaire et secondaire de l'enseignement ▪ Participation aux cycles primaire et secondaire de l'enseignement
Politique et offre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Politiques et offre d'éducation à la citoyenneté mondiale et d'éducation au développement durable 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Années d'enseignement gratuit et obligatoire du préscolaire à l'enseignement secondaire ▪ Politiques publiques promouvant l'équité ▪ Offre d'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM), d'éducation sexuelle et au VIH et d'éducation aux droits de l'homme
Connaissances, compétences, apprentissage et état de préparation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Résultats d'apprentissage dans les cycles primaire et secondaire de l'enseignement ▪ Préparation : préparation à l'école des enfants de moins de 5 ans ▪ Compétences : compétences en technologie de l'information, compétences en alphabétisme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ État de préparation des enfants : environnement d'apprentissage familial stimulant ▪ Compétences : maîtrise de l'alphabétisme numérique ▪ Connaissances : science environnementale et géoscience
Infrastructure et environnement scolaires	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ressources scolaires 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Environnement scolaire
Bourses d'études	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Volume des flux d'APD 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombres de bourses d'études
Enseignants	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualification ▪ Motivation ▪ Soutien

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

2. Assurer le suivi des nouvelles cibles de l'éducation : les pays sont-ils prêts ?

Les pays sont-ils prêts à assurer le suivi des progrès accomplis vers la réalisation du nouvel agenda de l'éducation ? Le paysage des données de l'éducation a sensiblement changé au cours de la décennie écoulée avec l'extension des collectes de données administratives, le nombre croissant d'évaluations nationales et internationales sur l'apprentissage des élèves et les centaines de nouvelles mesures comparables de l'éducation fondées sur les enquêtes harmonisées auprès des ménages. Cette section décrit les conditions actuelles (**Encadré 8**) pour

assurer le suivi de cet agenda politique ambitieux pour une éducation équitable et de qualité, et vise aussi à identifier les lacunes statistiques qui subsistent.

2.1 NIVEAU DE PRÉPARATION DES PAYS POUR LA PRODUCTION DES INDICATEURS MONDIAUX ET THÉMATIQUES

L'ISU a mené des évaluations régionales auprès des experts nationaux en charge de la collecte

Encadré 8. Évaluer l'état de préparation des pays à assurer le suivi de l'ODD 4

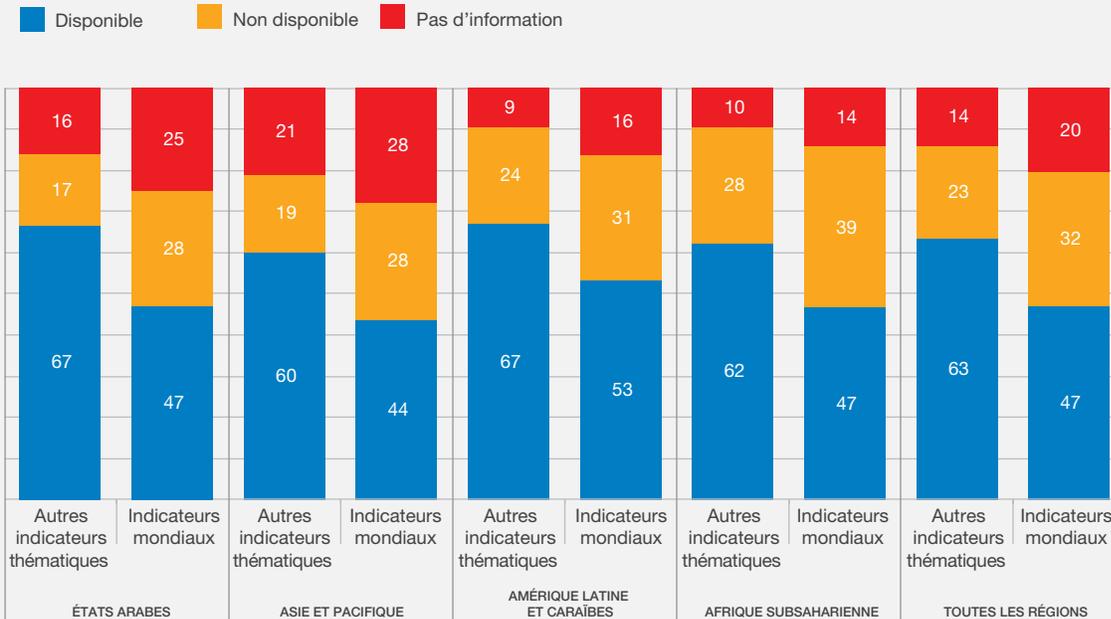
Pour mieux évaluer l'état de préparation des pays à assurer le suivi de l'ODD 4, l'ISU a recueilli des données de quatre régions : les États arabes, l'Asie et le Pacifique, l'Amérique latine et les Caraïbes, et l'Afrique subsaharienne. Au total, 121 pays ont répondu, représentant près de 80 % de l'ensemble des pays. Les taux de réponse par région étaient : États arabes (18/19 pays), Asie et Pacifique (38/47 pays), Amérique latine et Caraïbes (26/42 pays) et Afrique subsaharienne (40/47 pays). La collecte des données s'est déroulée entre janvier et avril 2016.

L'évaluation a été conduite auprès des fonctionnaires responsables des statistiques de l'éducation, généralement au sein des unités de politique éducative et de planification des ministères de l'Éducation, et dans certains cas des instituts nationaux de statistique à qui incombe également la responsabilité de fournir les statistiques à l'ISU. Il a été demandé aux répondants si le pays produisait ou non les données requises pour chacun des indicateurs mondiaux et thématiques. Selon la disponibilité des données, des informations supplémentaires telles que la dernière année disponible, la périodicité de la collecte des données et la ventilation des dernières données disponibles par caractéristiques individuelles ont été recueillies.

Il existe des limites à l'interprétation des résultats : dans certains cas, les experts nationaux n'ont donné aucune information en raison de leur méconnaissance des données habituellement produites par d'autres organismes que le leur. Dans d'autres cas, les indicateurs du cadre n'étaient pas encore bien définis et il était donc difficile pour les répondants nationaux d'identifier les données nationales requises pour assurer leur suivi. Une évaluation approfondie nécessitant des consultations impliquant toutes les entités potentielles de production de données sera nécessaire pour élaborer une stratégie plus nuancée afin de renforcer les statistiques nationales de l'éducation pour le suivi des progrès accomplis vers la réalisation de l'ODD 4.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

Figure 5. Disponibilité des données de l'ODD 4-Éducation 2030 par région et niveau de suivi (%)



Note : Aux fins de cette comparaison, les indicateurs thématiques excluent les 11 indicateurs mondiaux. La proportion de données disponibles pour l'ensemble des 43 indicateurs était de 57% à l'échelle mondiale, de 54% en Asie et le Pacifique, de 59% dans les États arabes, de 62% en Amérique latine et les Caraïbes, et de 56% en Afrique subsaharienne.

Source : Évaluations régionales de l'ISU sur l'état de préparation du système pour le suivi de l'ODD 4, 2016

et la dissémination des statistiques nationales de l'éducation (Encadré 8). Ces experts nationaux ont évalué les capacités nationales actuelles à produire des données pour les indicateurs proposés au niveau des cadres mondial et thématique.

En se basant sur les données issues des évaluations régionales de l'ISU, la **Figure 5** compare la proportion de données disponibles pour assurer le suivi du cadre mondial (11 indicateurs) et celui du cadre thématique (moins les 11 indicateurs mondiaux). Il ressort que les données sont disponibles pour un peu moins de la moitié des indicateurs mondiaux dans les quatre régions, la proportion la plus élevée se trouvant en Amérique latine et les Caraïbes (53%) et la plus faible en Asie et le Pacifique (44%).

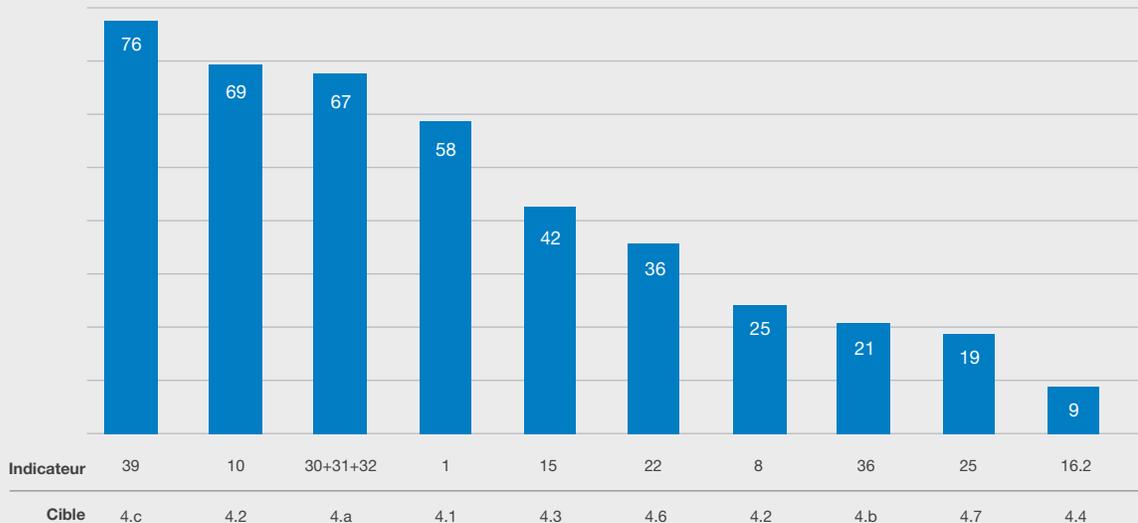
D'autre part, assurer le suivi du cadre thématique pourrait ne pas être aussi difficile que prévu. Les pays ont indiqué qu'ils disposaient déjà d'une proportion

nettement plus élevée de données thématiques par rapport aux données mondiales nécessaires. Selon les régions, les données actuellement disponibles pour les indicateurs thématiques vont de 60% en Asie et le Pacifique à 67% dans les États arabes et en Amérique latine et les Caraïbes. Cette différence selon les régions (jusqu'à 16 points de pourcentage) entre la disponibilité d'indicateurs mondiaux et thématiques traduit non seulement l'incapacité des sources de données existantes à répondre aux nouvelles demandes d'indicateurs, telles que l'évaluation directe de compétences spécifiques, mais aussi le fait que les pays se sont plus concentrés sur les données correspondant au cadre thématique.

La disponibilité des données par cible

Quand on analyse la disponibilité des données pour les indicateurs mondiaux par cible (**Figure 6**), les plus grandes lacunes concernent la mesure des

Figure 6. Disponibilité des données pour chaque indicateur mondial pour l'ensemble des régions (%)



Source : Évaluations régionales de l'ISU sur l'état de préparation du système pour le suivi de l'ODD 4, 2016

compétences en informatique et la maîtrise du numérique (4.4). Cependant, il existe également des lacunes sur les données relatives à la citoyenneté mondiale et à l'éducation au développement durable (4.7), aux bourses d'études (4.b) et aux résultats du développement des jeunes enfants (4.2). Dégager un consensus sur des approches comparables pour saisir ces concepts (et ceux du cadre thématique) pourrait impliquer l'introduction à court terme de nouvelles collectes de données qui serviraient à améliorer la disponibilité des données de manière générale. Les indicateurs mondiaux pour lesquels la disponibilité des données serait la plus élevée concernent la formation des enseignants (4.c), les taux de participation à l'éducation préscolaire (4.2) et les cadres scolaires (4.a). Ces données sont plus susceptibles d'être disponibles, parce qu'elles sont déjà couramment produites par les systèmes de données administratives existants. Par ailleurs, plus de la moitié des pays (58%) ont indiqué disposer des données requises pour mesurer le niveau

d'aptitude atteint par les élèves en lecture et en mathématiques à tous les échelons du système éducatif (4.1.1).

Pour mieux interpréter ces résultats, il est important de comprendre le contexte. Un système statistique national de l'éducation (SSNE) fait partie du système statistique national, qui a reçu le mandat de produire les statistiques officielles pour l'élaboration des politiques éducatives et la planification. Il est au centre de la collecte, du traitement, de la diffusion et de l'utilisation des données sur l'éducation et il respecte donc l'ensemble des définitions, des méthodologies, des classifications et des outils nationaux et internationaux. Pour le suivi de l'ODD 4, le SSNE doit intégrer efficacement différentes sources de données, y compris les données administratives (dans le cadre des systèmes d'information et de gestion de l'éducation – SIGE), les enquêtes auprès des ménages, les évaluations d'apprentissage et les données sur les finances

Encadré 9. Principales sources de données nationales sur l'éducation

Les données administratives sont basées sur les informations habituellement recueillies annuellement pour aider à gérer le système éducatif. Elles sont la source commune de données de nombreux indicateurs thématiques. La plupart des pays du monde ont des systèmes plutôt bien développés en place, où les statistiques générales de l'éducation, comme la scolarisation, le nombre de diplômés et d'enseignants, sont stockées et diffusées. Bien que ces systèmes collectent généralement les données selon des caractéristiques individuelles de base telles que le sexe, l'âge et le lieu de résidence, ils sont plus limités pour d'autres types de ventilation. Certains pays rencontrent toujours des problèmes de qualité des données pour recueillir des informations précises sur les enseignants et les élèves.

Les enquêtes auprès des ménages sont une source importante de données sur la demande d'éducation y compris l'accès, la participation et le niveau d'études atteint. Les enquêtes nationales diffèrent en termes de couverture, de fréquence, d'objectif et de conception du questionnaire. Contrairement aux données administratives, elles sont collectées moins fréquemment par des organisations variées. Les enquêtes internationales, comme l'Enquête internationale démographique et de santé (DHS, financée par USAID) et les Enquêtes par grappes à indicateurs multiples (MICS, financées par l'UNICEF), sont normalement menées tous les trois à cinq ans dans les pays participants. Les recensements de la population sont habituellement effectués par les instituts nationaux de statistique tous les cinq à dix ans.

Les évaluations des résultats d'apprentissage comprennent les évaluations menées en milieu scolaire (ou dans le milieu familial le cas échéant) conçues pour mesurer des résultats d'apprentissage spécifiques à un âge ou une année d'étude. Les initiatives internationales (régionales ou mondiales) sont fondées sur un cadre défini d'un commun accord et appliquent des procédures similaires afin de produire des données comparables sur les résultats d'apprentissage. Le nombre d'évaluations nationales et internationales réalisées par les pays s'est développé, en particulier dans deux régions : Amérique latine et Caraïbes, et Afrique subsaharienne. Si les évaluations couvrent généralement bien le cycle fondamental, elles sont généralement plus limitées en ce qui concerne les jeunes et les adultes.

Les données financières et sur les dépenses comprennent les statistiques sur les dépenses des administrations publiques pour l'éducation, comme le salaire des enseignants, qui sont produites par les ministères des Finances et/ou de l'Éducation. Les données sur les finances publiques sont plus largement diffusées, mais des difficultés subsistent pour mettre à jour et maintenir les statistiques sur les sources de financement privées ou d'autres types de sources. Pour mesurer pleinement l'ampleur des dépenses pour l'éducation, il est souvent nécessaire de s'appuyer sur d'autres sources, comme les enquêtes auprès des ménages en ce qui concerne les dépenses privées et auprès des ministères ou d'autres organisations responsables de l'aide publique au développement.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO, 2008

et les dépenses (**Encadré 9**). Cependant, de nombreux pays ne disposent pas de systèmes bien établis qui intègrent ces différentes sources de données.

L'évaluation a également révélé certaines incertitudes chez les répondants nationaux sur la disponibilité des données requises pour produire certains indicateurs

de l'ODD. Certains répondants ont répondu qu'ils ne savaient pas si certaines données étaient produites dans leur pays. Par exemple, 23% des répondants ne savaient pas si les données requises pour l'indicateur mondial 4.2.1 sur le développement de la petite enfance étaient recueillies – car elles peuvent l'être dans le cadre d'initiatives de recherche indépendantes ou communautaires sans lien avec

les institutions officielles de statistique. La catégorie « pas d'information » s'appliquait à 20% des données pour les indicateurs mondiaux et à 14% pour les indicateurs thématiques. Les taux les plus élevés ont été relevés en Asie et dans le Pacifique et dans les États arabes.

Quand les indicateurs thématiques sont regroupés autour d'un thème ou d'un concept commun, il est plus simple de comparer leur disponibilité (**Figure 7**). Les principaux thèmes ou concepts utilisés pour le cadre thématique d'indicateurs concernent : la participation et l'achèvement des programmes/cycles d'enseignement (9 indicateurs); les enseignants (7 indicateurs); les infrastructures et le cadre scolaires (5 indicateurs); les politiques éducatives, l'offre éducative et les bourses d'études (12 indicateurs); et les connaissances, les compétences, l'apprentissage et le niveau de préparation pour l'école (10 indicateurs). Les taux les plus élevés de disponibilité des données ont été relevés dans les trois premiers thèmes, les pays indiquant une disponibilité respectivement de 85%, de 72%, et de 57% des données requises pour assurer le suivi des cibles.

Comme le montre la Figure 7, les indicateurs mondiaux (barres jaunes) sont regroupés dans deux catégories : connaissances, compétences, apprentissage et état de préparation (4 indicateurs) et infrastructures et cadre scolaires (3 indicateurs). Pour le premier groupe, la disponibilité des données apparaît relativement élevée, mais dans de nombreux pays les données ne saisissent pas les connaissances et les compétences des enfants et des jeunes non scolarisés; 43% des données sur les connaissances, les compétences, l'apprentissage et le niveau de préparation à l'école sont indiqués comme étant disponibles, mais il existe un écart considérable entre les indicateurs au sein d'un même groupe. Par exemple, seuls 11 pays (ou 9%) ont indiqué recueillir les données pour le suivi des compétences en informatique des jeunes et des adultes, contre 84%

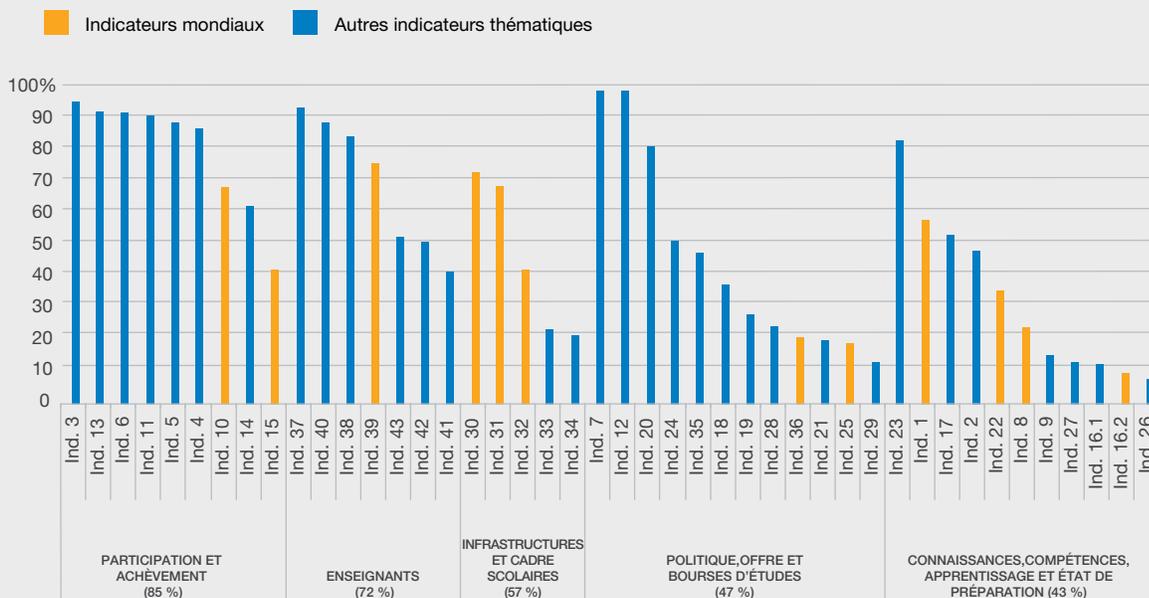
des pays qui ont indiqué avoir les données requises pour mesurer les taux d'alphabétisme auto-déclarés.

Le nombre de points de données à contrôler est plus élevé que le nombre d'indicateurs. Rien que pour la première cible, il existe trois points de mesures (premières années du primaire, fin du primaire et fin du premier cycle du secondaire) et ce dans deux matières (lecture et numération/mathématiques). En conséquence, six indicateurs d'aptitudes distincts seront requis au plan national pour assurer le suivi de la cible. Le **Tableau 5** présente les données sur la disponibilité par région concernant l'aptitude en lecture et en mathématiques. Il reflète l'utilisation courante de l'évaluation de l'enseignement, en fonction des cadres nationaux et des contextes linguistiques, dans les petites classes du primaire, en particulier en Amérique latine et dans les Caraïbes et en Afrique subsaharienne. Les données de l'Asie et du Pacifique et des États arabes sont beaucoup moins disponibles, bien qu'elles couvrent tout de même près de la moitié des données requises.

2.2 ÉTAT DE PRÉPARATION À FOURNIR DES INDICATEURS VENTILÉS

Les enfants, les jeunes et les adultes laissés pour compte en termes de possibilités d'apprentissage sont au cœur de l'agenda de l'éducation. Évaluer leur situation requiert de mesurer les disparités par sexe, âge, lieu de résidence et richesse des ménages, ou d'autres facteurs comme le statut migratoire. Ceci suppose d'intégrer des sources de données variées, non seulement les enquêtes auprès des ménages, mais aussi les données administratives compilées par les ministères des Affaires sociales. Les cadres mondiaux et thématiques exigent de ventiler les indicateurs autant que possible, la Cible 4.5 exigeant l'utilisation systématique d'indices de parité. L'indice de parité est un ratio simple que l'on calcule en divisant la valeur d'un indicateur d'un groupe donné (par ex. les filles) par la valeur du même indicateur chez le groupe comparé (par ex. les garçons).

Figure 7. Disponibilité des données par concept large et indicateurs individuels (%)



Source : Évaluations régionales de l'ISU sur l'état de préparation du système pour le suivi de l'ODD 4, 2016

Tableau 5. Données requises pour le suivi des indicateurs des ODD relatifs à l'aptitude en lecture et en mathématiques par année d'études (%)

Lecture	Année 2 ou 3	Fin du primaire	Fin du premier cycle du secondaire
Asie et Pacifique	47	50	42
États arabes	47	65	65
Amérique latine et Caraïbes	81	69	62
Afrique subsaharienne	80	68	33
Toutes les régions	65	62	46
Mathématiques	Année 2 ou 3	Fin du primaire	Fin du premier cycle du secondaire
Asie et Pacifique	42	58	47
États arabes	41	71	65
Amérique latine et Caraïbes	77	81	62
Afrique subsaharienne	65	68	43
Toutes les régions	57	68	51

Source : Évaluations régionales de l'ISU sur l'état de préparation du système pour le suivi de l'ODD 4, 2016

Les pays sont-ils prêts et capables de fournir les indices de parité? Quand les données sont disponibles, la plupart des pays sont capables de produire les indicateurs de l'ODD pouvant être ventilés selon des caractéristiques individuelles, comme le sexe, l'âge et le lieu de résidence (urbain/rural). Les informations concernant ces caractéristiques sont habituellement recueillies à travers les enquêtes auprès des ménages et les systèmes d'information et de gestion de l'éducation au niveau élève. Par ailleurs, seuls quelques pays ont déclaré disposer de données ventilées selon la richesse ou le handicap, la plupart étant couvertes par les enquêtes auprès des ménages (**Figure 8**). Par exemple, 85% des données disponibles pour les indicateurs mondiaux peuvent être ventilées par sexe, et respectivement 74% et 63% selon le lieu de résidence et l'âge. Cependant, seuls 14% des données disponibles peuvent être ventilées selon la richesse et 19% selon le type d'handicap.

Par indicateur, 11% et 19% seulement des pays participants sont capables de ventiler les mesures du rendement des élèves respectivement par la richesse et le handicap (**Figure 9**). De plus, aucun pays d'Afrique subsaharienne n'a déclaré collecter les données sur le handicap quand il mesure la proportion d'enfants de moins de cinq qui vivent dans un environnement d'apprentissage familial positif et stimulant (Cible 4.2).

Dans certains cas, les normes nationales peuvent différer en matière de collecte des données administratives. L'examen des formulaires de recensement scolaire (qui fournissent les données au SIGE) indique que presque tous les pays recueillent des données sur les élèves par caractéristique urbain/rural et sexe. Mais les données sur les enfants souffrant d'un handicap ou ayant des besoins d'apprentissage spéciaux ne sont recueillies que dans 62% des pays, et d'autres groupes de populations (par ex. les réfugiés, les groupes nomades, les orphelins et les enfants vulnérables) sont entièrement absents de la plupart des statistiques nationales (**Figure 10**). Peu

de pays incluent des cibles nationales pour assurer le suivi des progrès accomplis en matière de participation et d'apprentissage de catégories spécifiques de la population, à l'exception du sexe.

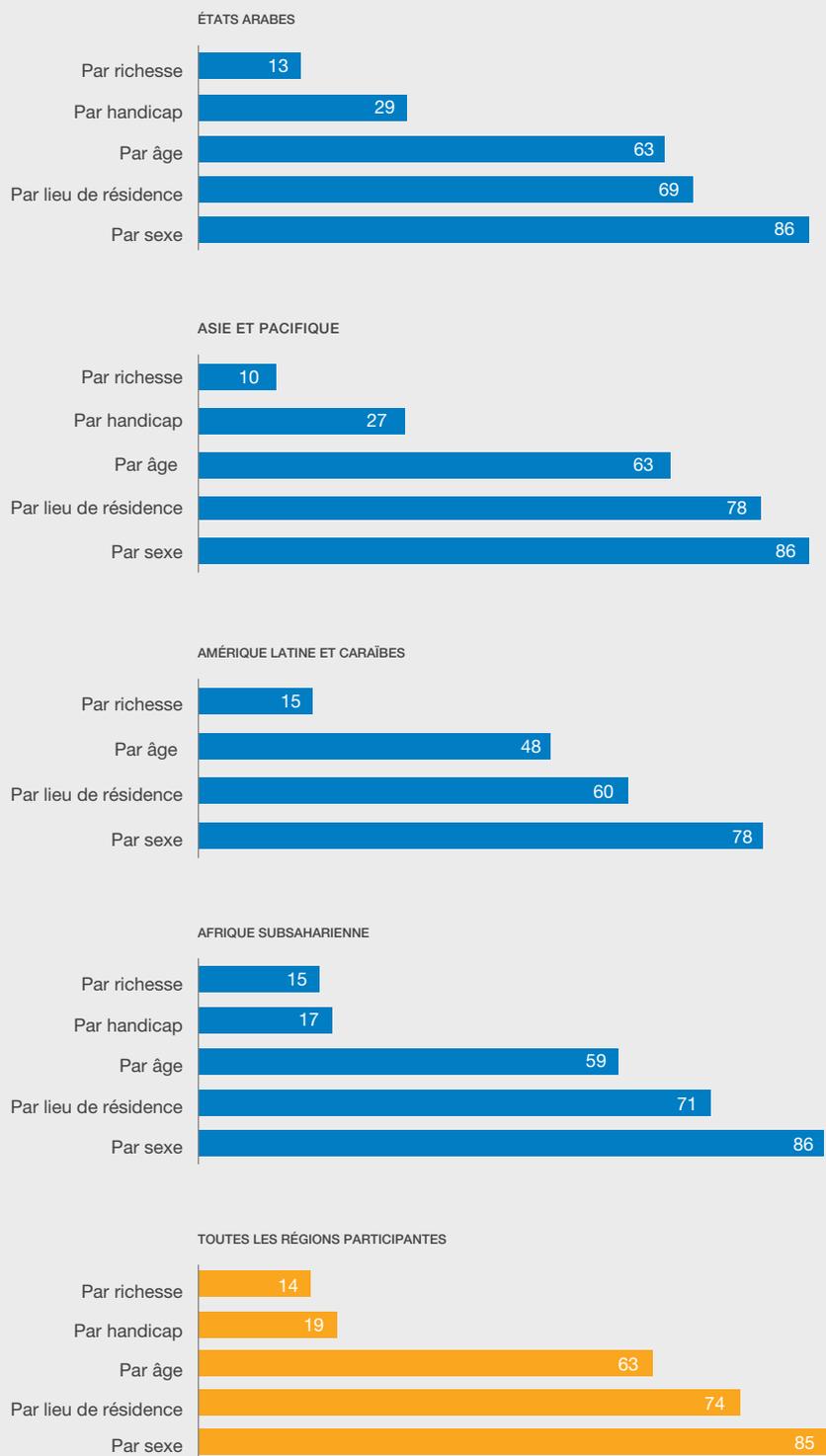
La **Figure 11** montre l'état des indicateurs en rapport avec la disponibilité des données pour les 43 indicateurs thématiques. L'évaluation de l'ISU sur le niveau de préparation du système de suivi de l'ODD 4 a également révélé qu'à chaque fois qu'elles sont disponibles, la plupart des données requises pour la production des indicateurs thématiques sont plutôt communiquées en temps utiles. La plupart de ces données (89%) concernent l'année scolaire de référence 2013 ou plus. On observe des schémas similaires à travers les régions en ce qui concerne la régularité de la collecte des données: 68% de ces données sont recueillies annuellement et 7% tous les deux à cinq ans.

2.3 SOUTENIR LES SYSTÈMES STATISTIQUES NATIONAUX DE L'ÉDUCATION: LA CLÉ DU SUIVI DES ODD

La nature ambitieuse de l'ODD 4 nécessitera de nouveaux indicateurs et approches méthodologiques pour pallier aux lacunes en matière de disponibilité des données décrites ci-dessus. Toutefois, il est peut-être encore plus important de mettre en place et de renforcer la qualité des données au niveau systémique. Les systèmes statistiques nationaux de l'éducation sont confrontés à de nombreux défis, notamment l'insuffisance du financement, la faiblesse des environnements institutionnels, les capacités techniques limitées, le faible alignement sur les normes et standards internationaux, et l'insuffisance de la coordination au niveau national et entre les parties prenantes nationales et internationales (PARIS21, 2015).

La qualité des données reflète la qualité du processus qui a produit les données et doit donc être guidée

Figure 8. Indicateurs mondiaux de l'éducation de l'ODD 4 par région et type de ventilation (%)



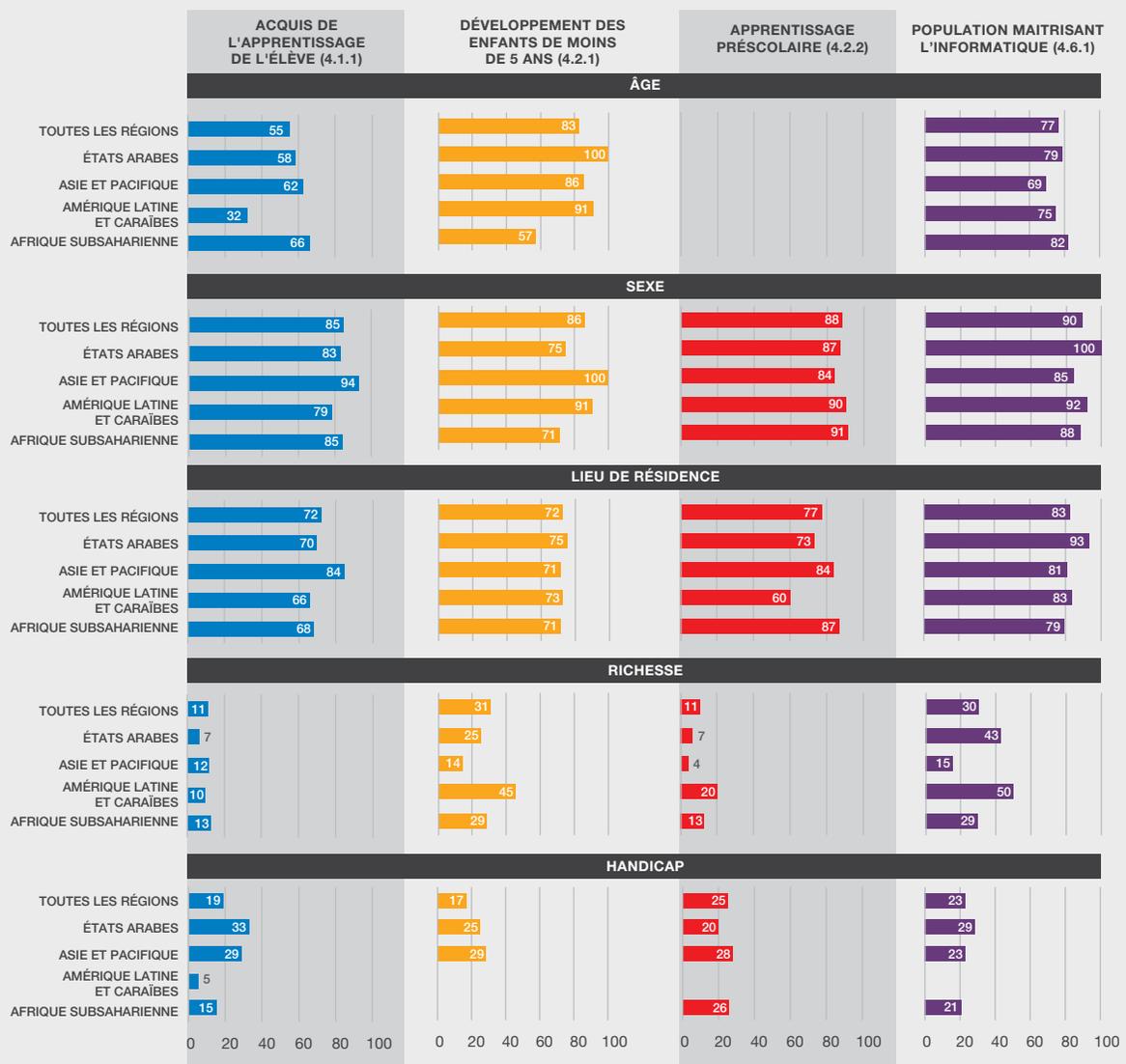
Note : le facteur de handicap dans le graphique de tous les pays exclut l'Amérique latine et les Caraïbes.

Source : Évaluations régionales de l'ISU sur l'état de préparation du système pour le suivi de l'ODD 4, 2016

par les objectifs de mesure et de planification de l'éducation. Établir des systèmes d'information, des enquêtes et des formulaires de collecte de données fait partie du processus de planification, et ces processus nécessitent que les acteurs locaux soient dotés des moyens de comprendre l'importance de suivre les directives établies.

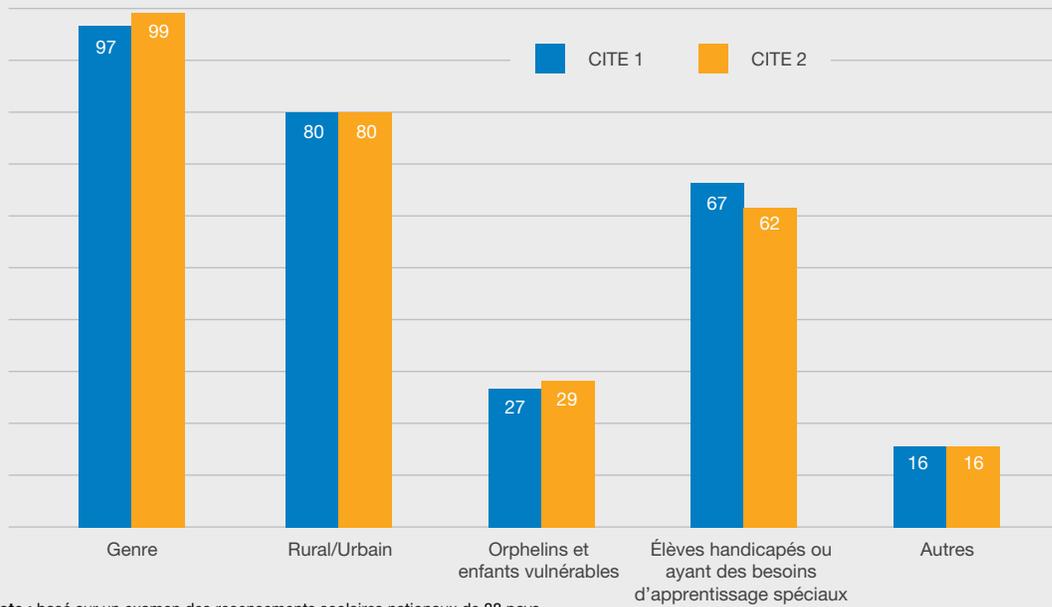
Quels sont les défis essentiels auxquels se heurtent les pays en relation avec les systèmes statistiques de l'éducation et le suivi de l'ODD 4 ? Cette section identifie les domaines dans lesquels le soutien international pourrait aider à maintenir et à améliorer les systèmes statistiques nationaux de l'éducation. Les efforts visant à renforcer la capacité statistique

Figure 9. Choix d'indicateurs de l'éducation par région et type de ventilation (%)



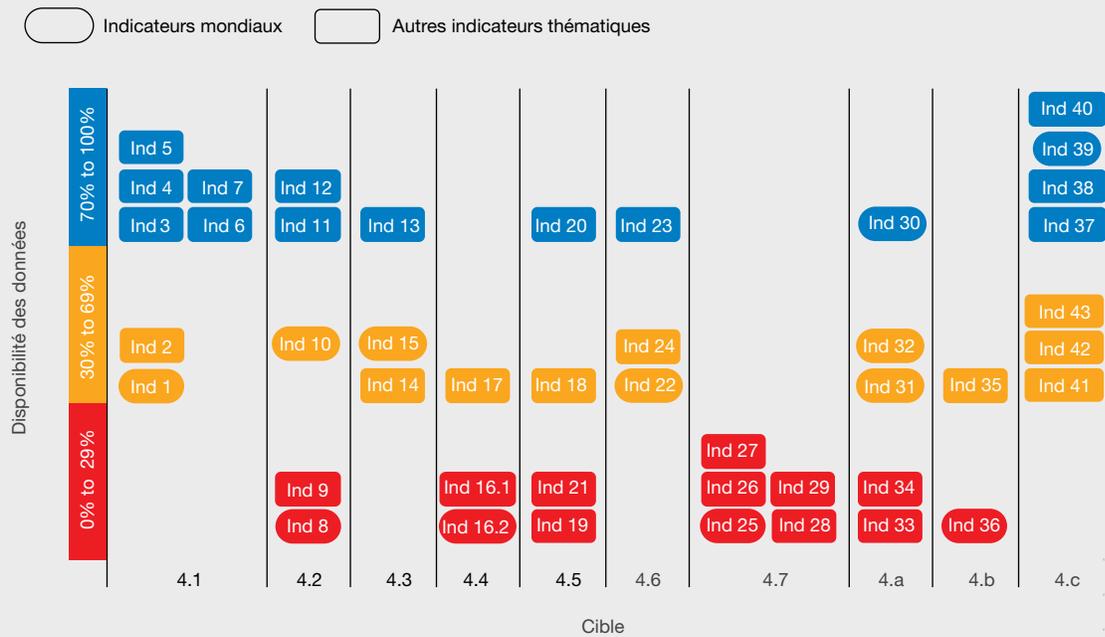
Source : Évaluations régionales de l'ISU sur l'état de préparation du système pour le suivi de l'ODD 4, 2016

Figure 10. Caractéristiques individuelles des élèves collectées dans un choix de pays, 2012-2015 (%)



Note : basé sur un examen des recensements scolaires nationaux de 88 pays
 Source : Base de données de l'ISU sur le recensement scolaire, 2016

Figure 11. Répartition des indicateurs par cible et niveau de disponibilité des données



Source : Évaluation régionale de l'ISU sur l'état de préparation du système pour le suivi de l'ODD 4, 2016

peuvent être organisés autour de trois grands domaines qui traitent à la fois les volets de l'offre et de la demande des systèmes statistiques nationaux de l'éducation: un environnement propice, la production des données, et la diffusion et l'utilisation des données. Réunies, ces activités participent à la révolution des données qui peut répondre aux besoins de l'Agenda Éducation 2030.

Des environnements propices

Un environnement propice opérationnel possède les cadres juridiques, les normes et les standards qui aident le pays à formaliser les rôles des différentes institutions, à favoriser le renforcement des capacités statistiques nationales et à s'approprier la production de ses données sur l'éducation pour assurer le suivi de la performance. Les parties prenantes de toute la palette des données doivent collaborer pour améliorer la disponibilité, la qualité et la fiabilité des données, tout en encourageant la bonne gouvernance, la transparence et la responsabilisation. Un environnement peu propice contribue à détériorer la confiance dans le système statistique national et à un manque de confiance dans la fiabilité des données qu'il produit, ce qui affecte à son tour la qualité des données recueillies, et réduit la possibilité qu'elles soient utilisées pour éclairer la prise de décision politique.

Les collectes disparates des données sur l'éducation reflètent une fragmentation causée par l'absence d'identification claire des responsabilités pour la production des données et les protocoles de partage des données. Ceci est particulièrement problématique pour mesurer l'agenda des ODD, où les liens entre toutes les sources de données existantes sont primordiaux. Par exemple, dans de nombreux pays, la responsabilité des enquêtes nationales et internationales menées auprès des ménages incombe souvent à l'institut national de statistique, qui a peu d'interaction avec le ministère de l'Éducation en charge du système d'information basé sur les données administratives.

Les normes de données et les protocoles déterminent la qualité

Des normes cohérentes sont capitales pour assurer le suivi des progrès accomplis. Les normes statistiques se composent de définitions, de concepts, de systèmes de classification et de méthodologies. De nouvelles normes sont élaborées pour assurer l'harmonisation et améliorer la comparabilité des statistiques nationales, au sein d'un pays ou entre les pays. De manière générale, ces normes peuvent servir de lignes directrices permettant aux pays de normaliser la façon dont les données sont collectées et dont les statistiques sont produites et diffusées. L'évaluation de la qualité des données, basée sur le niveau de développement du système statistique, peut aider à identifier de possibles interventions. Ces informations pourraient alimenter l'élaboration d'une stratégie plus exhaustive déterminant les besoins de développement de nouvelles sources de données et d'amélioration des sources de données existantes, lesquelles devront être évaluées, étendues, améliorées et intégrées aux autres sources de données afin d'organiser de façon plus rationnelle leurs contributions aux analyses des politiques sectorielles (**Encadré 10**).

Utilisation des données: utilité pratique et accessibilité

Le dernier de ces défis concerne la diffusion et l'utilisation des données sur l'éducation. La diffusion des données est l'une des responsabilités les plus importantes des organismes de statistique, en premier lieu pour éclairer les décideurs politiques. Cependant, généralement, l'analyse et la diffusion reçoivent une attention insuffisante, si bien qu'il est difficile d'accéder aux produits statistiques et de les utiliser.

Dans les cadres internationaux existants relatifs à la qualité des données de l'éducation, il existe deux dimensions liées à la diffusion et à l'utilisation des données : l'utilité pratique et l'accessibilité. La dimension d'utilité pratique désigne le degré d'utilité des statistiques à des fins de planification

et de formulation des politiques. Elle concerne principalement la périodicité, la disponibilité en temps utile et la cohérence. Les données sont disponibles en temps utile quand elles reflètent une situation actuelle ou qu'elles sont à jour. Elles doivent être communiquées en temps voulu et être

disponibles quand elles sont nécessaires, ou bien la crédibilité du système d'information sera réduite. Si les données sont précises, l'utilité pratique désigne le degré auquel elles reflètent une réalité actuelle ou passée. L'accessibilité des données présente les données et les métadonnées de manière claire

Encadré 10. Améliorer la collaboration: la raison d'être d'un code de conduite

Le Cadre d'action de l'Agenda Éducation 2030 appelle les pays à maintenir une approche plus exhaustive à l'égard des statistiques nationales de l'éducation. Une approche sectorielle de ce type devra : répondre aux besoins nationaux, régionaux et internationaux; s'inscrire dans la stratégie nationale de développement et de réduction de la pauvreté; servir de cadre pour l'aide internationale et bilatérale; intégrer les différents aspects et unités de la chaîne de production des données; réunir les utilisateurs et les producteurs de données pour aborder les questions relatives à l'amélioration de l'analyse et de l'utilisation des données; respecter les normes internationales qui incluent la qualité des données; et s'appuyer sur les activités et les expériences passées et existantes.

Afin de faire progresser l'agenda, il est nécessaire d'élargir le rôle de la communauté internationale dans son soutien aux interventions des pays, de l'étendre au-delà des diverses entités du système des Nations Unies soutenant le développement des capacités statistiques nationales et d'inclure d'autres parties prenantes et la société civile.

Ceci exigera un code de conduite qui respecte des principes, des valeurs, des normes, ou des règles de comportement commun, afin de garantir une approche collective sur le plan technique qui respectera aussi, à terme, l'appropriation nationale et les objectifs politiques nationaux.

Tous les acteurs œuvrant à l'amélioration des statistiques de l'éducation devront souscrire aux principes suivants, comme moyen de guider leur conduite. Les Principes régissant les activités statistiques internationales concernant les bonnes pratiques (voir : http://unstats.un.org/unsd/acsub-public/principles_stat_activities.htm), élaborés et entérinés par le Comité pour la coordination des activités statistiques sont :

- Des statistiques internationales de qualité, accessibles par tous, constituent un élément fondamental des systèmes d'information mondiaux.
- Pour que les statistiques internationales continuent d'être considérées comme fiables, il faut les produire dans le respect de l'impartialité et appliquer les normes professionnelles les plus strictes.
- Le public est en droit d'être informé des mandats qui définissent l'activité statistique des organisations.
- Les notions, définitions, classifications, sources, méthodes et procédures employées dans la production de statistiques internationales sont choisies en fonction de normes professionnelles rigoureuses et sont clairement expliquées aux utilisateurs.
- Les sources et les méthodes servant à la collecte de données sont choisies de façon à garantir la ponctualité et d'autres aspects de la qualité des données comme par exemple un bon rapport coût-efficacité et à réduire la charge de travail des fournisseurs de données.
- Les données concernant des personnes physiques ou morales et les agrégats de données sujets aux règles nationales de confidentialité doivent rester confidentiels et n'être utilisés qu'à des fins statistiques ou à des fins conformes à la législation.
- Les interprétations erronées ou l'utilisation frauduleuse des statistiques sont traitées de manière appropriée.
- Les normes relatives aux statistiques nationales et internationales sont développées sur la base de critères professionnels robustes et en respectant les aspects utilité et faisabilité.
- La coordination des programmes statistiques internationaux est essentielle pour renforcer la qualité, la cohérence et la gouvernance.
- La coopération bilatérale et multilatérale contribue à l'épanouissement professionnel des statisticiens impliqués et à l'amélioration des statistiques dans les organisations et les pays.

Source : ONU, 2014

et compréhensible et facilement accessible par les utilisateurs est un aspect souvent négligé. Les métadonnées (description des données) doivent aussi fournir des informations pertinentes et être régulièrement actualisées. L'objectif général est de s'assurer que les données ne sont pas juste produites, mais aussi utilisées de manière optimale.

Comment améliorer les systèmes de données

Au niveau national, il est important de renforcer la coordination entre les organismes et d'accroître le rôle de leadership du ministère de l'Éducation parallèlement aux instituts nationaux de statistique (**Tableau 6**). Les pays doivent avoir une stratégie nationale sectorielle de l'éducation pour la production des statistiques de l'éducation qui s'inscrit dans

les stratégies nationales de développement de la statistique (**Encadré 11**).

Au niveau régional et international, il faudrait également soutenir les pays, afin qu'ils jouent un rôle plus visible dans la définition des normes internationales. De plus, les partenaires internationaux devraient les aider en mobilisant des ressources, en fournissant des normes, en rassemblant les experts, en partageant les bonnes pratiques mondiales, et en bâtissant des environnements propices solides.

Les capacités techniques constituent la principale limite à la production et à l'utilisation des données. Les unités statistiques sont souvent en sous-effectif; elles sont confrontées à une rotation élevée de leurs effectifs et à un nombre toujours croissant d'exigences en matière de production de données. De plus, les statisticiens

Tableau 6. Objectifs nationaux et internationaux pour améliorer les systèmes de données

	Production de données fiables	Amélioration de la diffusion des données	Environnement propice fort
Systèmes statistiques nationaux	Le SIGE, en tant que pierre angulaire du suivi, intègre différentes sources de données pour couvrir toutes les cibles de l'ODD 4; il recense les améliorations nécessaires, exploite la technologie, améliore l'assurance de la qualité des données, et introduit de nouvelles collectes de données.	Il œuvre à déclarer régulièrement les données, exploiter les nouvelles technologies, accroître la maîtrise des données et l'utilisation des statistiques de l'éducation pour la formulation des politiques, diffuser les données et les métadonnées dans un format convivial pour les utilisateurs.	Il œuvre à élaborer les stratégies nationales de la statistique de l'éducation, aligner l'engagement politique et les ressources investies dans les capacités statistiques, promouvoir la collaboration entre les ministères, encourager l'engagement des parties prenantes.
Soutien international	Processus statistique mondial fiable et transparent; applique les normes internationales systématiquement; inclut les pays dans le processus de validation; mobilise toutes les sources de données (administratives, enquêtes auprès des ménages, évaluations des apprentissages), fournit des outils de diagnostic et des lignes directrices.	Fournit les données comme bien public; réduit les coûts de transaction de l'échange des données; transfert de connaissances et appropriation des pays; fournit des normes, des outils et des méthodologies, partage les bonnes pratiques de mise en œuvre.	Définition claire des rôles et des responsabilités; changement des mentalités en faveur du soutien des capacités; approche participative appliquée à l'élaboration de normes et de méthodologies internationales; garantit l'inclusion de toutes les populations; mobilise des ressources pour combler les lacunes.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

Encadré 11. Stratégies nationales de développement des statistiques de l'éducation (SNDSE)

Pour assurer le suivi exhaustif de l'ODD 4 – Éducation 2030, les pays peuvent avoir avantage à intégrer une vision sectorielle de l'éducation, telle qu'une SNDS, au sein de leurs stratégies nationales de développement de la statistique (SNDS). Cette vision stratégique sous-tend l'ensemble du système statistique national de l'éducation (SSNE).

Pour être efficace, cette approche sectorielle doit inclure les besoins nationaux, régionaux et internationaux; faire partie de la politique nationale de développement et de réduction de la pauvreté; servir de cadre pour l'aide internationale et bilatérale; inclure tous les aspects et les unités de la chaîne de production des données; rassembler tous les utilisateurs et les producteurs de données; aborder les questions relatives à l'analyse et à l'utilisation des données; respecter les normes internationales, y compris la qualité; et s'appuyer sur les activités et les expériences existantes.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

de l'éducation peuvent être compétents dans leur domaine (par ex. élèves, enseignants, écoles), mais avoir une connaissance et une compréhension limitées d'autres sources de données qui peuvent nécessiter un éventail varié de compétences.

Les technologies obsolètes et le manque d'infrastructures pour traiter de grandes quantités de données provenant de sources multiples sont une autre contrainte. Beaucoup trop de pays continuent d'effectuer le recensement scolaire à l'aide de questionnaires papier, ce qui est propice à l'erreur, chronophage et aboutit souvent à une collecte partielle des données. D'un autre côté, collecter les données à l'aide d'un ordinateur peut aussi se révéler problématique quand l'accès à l'électricité ou à l'Internet ne peut pas être garanti. Recueillir des données dans les zones rurales ou isolées constitue un défi supplémentaire.

Pour améliorer la production et la diffusion des données, il est essentiel de soutenir les efforts à tous les niveaux (**Tableau 7**). Les pays devraient adopter et utiliser les principes clés. Le droit des utilisateurs à accéder aux données doit être soutenu. Enfin, il faut promouvoir les principales normes techniques et leur adoption doit faire l'objet d'un suivi actif.

En termes de soutien international, de nombreuses institutions de l'ONU fournissent une assistance

technique par le biais d'experts et de publications qui fournissent des orientations sur l'utilisation des méthodes et normes statistiques afin de contribuer au développement des capacités statistiques (**Encadré 12**). L'ISU a son propre programme de soutien aux pays qui concerne directement les statistiques de l'éducation (**Encadré 13**). L'assistance technique peut aider à fournir des orientations pour la conduite des programmes statistiques, tout en aidant les pays à adopter les méthodologies et les normes internationalement reconnues et favoriser les environnements propices à la production de statistiques. Les pays peuvent aussi demander des orientations techniques spécifiques dispensées par des experts pour mettre en œuvre les recommandations internationales dans le cadre de leurs contextes nationaux et de leurs contraintes en matière de disponibilité de données.

Au niveau international, une contribution importante consistera à identifier les innovations qui fonctionnent le mieux dans différents contextes. Compte tenu du manque de ressources dans de nombreux pays à revenu faible, une grande partie de la recherche et du développement nécessaires interviendra au niveau régional ou international. Il est donc essentiel de veiller à ce que ces développements reflètent directement les besoins et les préoccupations spécifiques des pays en développement, y compris ceux qui ont le moins de ressources.

Tableau 7. Interventions pour renforcer les capacités nationales

Objectif	Améliorer la collecte des données de base (côté de l'offre)	Améliorer les liens entre l'éducation et les autres systèmes sectoriels	Améliorer l'utilisation des données (côté de la demande)
Activité	Recenser les sources de données (administratives, recensements, basées sur les enquêtes auprès des ménages, etc.) et les utilisateurs des données.	Intégration entre les sources de données et les niveaux de gouvernement.	Introduire l'analyse commune des données, la visualisation et les méthodes de publication.
Activité	Introduire les normes de conception, cadres et méthodologies reconnus (par ex. les NEA). Définir les cadres et élaborer de nouveaux indicateurs.	Soutenir les mécanismes nationaux de coordination (instituts nationaux de statistique, centres d'évaluation, ministères de tutelle).	« Créer » la demande : sensibiliser, former, soutenir les indicateurs pertinents pour les politiques.
Activité	Évaluer la qualité des données par source de données (SABER, DQAF, plans de données, étude comparative des finances).	Harmoniser la conception des collectes de données.	Définir les cadres et élaborer les indicateurs.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

Encadré 12. Rôle de l'ONU en appui au développement des capacités statistiques

L'approche la plus efficace pour renforcer les capacités statistiques consisterait sans doute à établir la relation entre amélioration des données et amélioration de la vie. C'est un rôle clé de l'ONU dans la promotion de l'utilisation des statistiques pour atteindre les objectifs nationaux de développement.

Plus particulièrement, il faut insister sur le fait que les statistiques ne doivent pas être utilisées uniquement pour assurer le suivi des progrès accomplis, mais aussi pour permettre une analyse approfondie, afin d'identifier les causes sous-jacentes des obstacles à la réalisation des objectifs de développement. Il faut considérer le développement des capacités statistiques comme une priorité majeure et réviser et définir clairement les mandats des principales institutions de l'ONU. De manière générale, l'objectif vise à harmoniser les méthodologies et à combler les lacunes des collectes de données existantes en créant de bonnes pratiques mondiales. Les efforts menés par les Nations Unies et d'autres organisations peuvent conduire au renforcement des capacités nationales, à une normalisation accrue, et par voie de conséquence à l'amélioration de la qualité des données collectées et à une analyse plus fine.

Les normes et les standards définis par les entités de l'ONU, dotées d'experts dans leur domaine collaborant étroitement avec les États membres, sont les conditions préalables à la production de données de grande qualité comparables au plan international. Les organisations internationales fournissent une formation technique et d'autres soutiens qui sont essentiels pour renforcer les capacités des institutions nationales. Le système des Nations Unies joue un rôle clé dans le processus de coordination de différentes initiatives, qui contribue à éviter une utilisation inefficace et le gaspillage des ressources financières et humaines. Enfin, en gardant les objectifs de développement convenus à l'échelle internationale au premier rang de l'agenda, l'ONU peut promouvoir l'utilisation de bonnes données en appui aux bonnes politiques.

Source : ONU, 2016

Soutenir le développement des capacités nationales en matière de statistique de l'éducation nécessitera des changements à différents niveaux (par ex. individuel, institutionnel et environnement propice). Divers programmes ont été mis en œuvre par les partenaires internationaux pour renforcer les capacités en améliorant les connaissances, les compétences et les aptitudes du personnel et des décideurs; en soutenant les collectes de données primaires et la production et la diffusion des statistiques officielles; en élaborant les normes statistiques nationales et

les systèmes nationaux de classification ou en les perfectionnant; en améliorant l'alignement sur les normes et les pratiques statistiques internationales; et en améliorant les infrastructures statistiques et la coordination. Ceci englobe également les outils de gestion et de diffusion des données. Avec la disponibilité croissante des nouvelles technologies, les systèmes statistiques nationaux ont été soutenus par les organismes internationaux en ce qui concerne la création et l'utilisation de divers outils pour la gestion et la diffusion des bases de données.

Encadré 13. Rôle de l'ISU dans les pays : normes, formation, assistance technique, outils et plaidoyer

L'ISU est le dépositaire des principales classifications, normes et méthodologies qui sont mises en œuvre par les pays pour garantir la comparabilité des indicateurs de l'éducation au plan international. La classification clé est la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) qui a été adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO en novembre 2011. Initialement élaborée par l'UNESCO dans les années 1970, et révisée pour la première fois en 1997, la CITE sert d'instrument pour organiser, compiler et présenter systématiquement les statistiques de l'éducation au plan national et international. L'ISU maintient la classification des domaines d'études, fixe les concepts clés de la mesure et maintient les méthodologies pour évaluer la qualité des données.

Un autre exemple clé du rôle de l'ISU consistant à définir des normes concerne les données recueillies à travers les enquêtes menées auprès des ménages. Par exemple, l'ISU est membre du Groupe de travail inter-sécrétariats sur les enquêtes auprès des ménages, créé par la Commission de statistique des Nations Unies en 2015, qui a pour mandat de promouvoir le développement des normes statistiques internationales et d'autres documents méthodologiques à toutes les étapes pertinentes de la mise en œuvre d'une enquête (conception, échantillonnage, collecte de données, édition des données, traitement et analyse des données, stockage et diffusion des données). Les efforts visent à améliorer la qualité et la disponibilité des données et des métadonnées issues des enquêtes auprès des ménages produites et publiées par les organisations nationales, régionales et internationales. L'ISU contribue également à un Comité de réflexion sur la définition de normes pour les dépenses de l'éducation basées sur les enquêtes auprès des ménages, à titre d'autre exemple de son travail dans ce domaine.

De plus, l'ISU organise des ateliers techniques régionaux dans ses domaines de compétence (éducation, science, culture et communication) afin de renforcer les capacités nationales en offrant la formation nécessaire aux statisticiens pour leur permettre de produire, compiler et communiquer des statistiques comparables au plan international. Ces activités sont orientées par la demande et adaptées aux besoins spécifiques des pays. Elles donnent également une occasion aux représentants nationaux de comprendre et d'appliquer les recommandations internationales sur les normes et les pratiques statistiques tout en fournissant des retours d'information sur leur développement en cours.

Dans ce contexte, l'ISU a établi un réseau de conseillers statistiques qui sont basés dans les bureaux régionaux et multi-pays de l'UNESCO dans le monde. En renforçant les réseaux et en fournissant une assistance pour produire et utiliser les données, les conseillers de l'ISU contribuent à améliorer la qualité des données tant au niveau national qu'international.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

3. Mettre en œuvre le programme de mesure de l'ODD 4 – Éducation 2030

Dans les sections précédentes, le rapport a décrit comment les cadres mondial et thématique d'indicateurs de l'ODD 4 – Éducation 2030 ont été définis et le degré de préparation des pays pour produire les données nécessaires aux indicateurs. Un suivi efficace nécessite indéniablement un effort d'harmonisation des besoins en matière de mesure, afin de produire des outils de mesure qui :

- produisent des données sur les résultats.
- définissent des critères de référence.
- fournissent des mesures répétées pour le suivi.
- ont des capacités d'actions (humaines, financières et technologiques).

Le suivi de l'ODD 4 requiert une quantité considérable de données nouvelles et supplémentaires, lesquelles requièrent une action concertée au niveau national et international. Les pays ont besoin de soutien afin d'élargir les sources de données nécessaires au suivi des nouvelles cibles. Parallèlement, des efforts coordonnés doivent être faits au niveau régional et mondial pour améliorer la disponibilité et la qualité des données en : renforçant systématiquement les capacités statistiques nationales, en particulier dans les situations où il n'existe pas de données disponibles ; et en élaborant des méthodologies et des mécanismes permettant aux pays de fournir des indicateurs de grande qualité comparables sur le plan international.

Cette section décrit l'architecture mondiale de mise en œuvre du cadre thématique d'indicateurs ODD 4

– Éducation 2030 et se concentre sur les défis spécifiques à relever pour mesurer les cibles clés relatives à l'apprentissage et à l'équité. La dernière partie présente une feuille de route pour aborder ces questions en mettant en lumière plusieurs initiatives mondiales pilotées par l'ISU.

3.1. L'ISU DANS LE CADRE DES EFFORTS MONDIAUX POUR LE SUIVI DES ODD

En tant qu'institution de l'UNESCO chargée des statistiques, l'ISU continue de contribuer activement aux processus du système des Nations Unies visant à assurer une bonne coordination entre les institutions pour l'ensemble des ODD. Citons notamment la Commission de statistique de l'ONU ainsi que des groupes établis de longue date, comme le Comité de coordination des activités de statistique et le Groupe des statisticiens en chef de l'ONU qui continuent de s'appuyer sur les principes fondamentaux pour garantir la qualité et l'intégrité des processus et des données de toutes les institutions qui produisent des statistiques.

L'ISU fait également partie de plusieurs nouveaux groupes récemment créés autour des ODD, comme le Groupe de travail sur la révolution des données du Conseil des chefs de secrétariat et l'Équipe spéciale inter-agences du Groupe de développement de l'ONU sur la reddition des comptes sur les ODD.

Les groupes inter-agences pour résoudre les questions techniques

L'ISU fait également partie de plusieurs groupes inter-agences pour résoudre les questions techniques relatives aux normes et aux processus de la statistique à travers le système des Nations Unies. Certains sont réunis par la Division de statistique de l'ONU, notamment le Groupe inter-agences et d'experts sur les statistiques de genre et le Groupe de travail inter-secrétariats sur les enquêtes auprès des ménages. D'autres sont réunis par des institutions spécialisées, comme PARIS21 (dont l'ISU est membre du Conseil d'administration) dont les efforts sont axés sur le renforcement des capacités

statistiques nationales, et le Groupe d'experts sur les indicateurs pour l'eau potable, l'assainissement et l'hygiène (WASH) dans les écoles, réuni par l'UNICEF. Citons parmi les autres initiatives clés qui impliquent l'ISU : les Feuilles de route des données sur les ODD et le Groupe de travail sur les écosystèmes, réunis par le Partenariat mondial pour les données sur les ODD.

L'UNESCO et l'ISU ont également créé un certain nombre de groupes techniques incluant le Groupe inter-institutions sur l'EFTP, co-réuni par la Fondation européenne pour la formation, l'OIT, l'OCDE et la Banque mondiale, ainsi que des groupes d'experts et des équipes spéciales sur les enseignants, la violence

Encadré 14. La nouvelle Alliance mondiale pour l'apprentissage

L'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage (GAML) est une initiative multipartite visant à aborder les défis de la mesure fondée sur le consensus et l'action collective dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, tout en améliorant la coordination entre les acteurs. Le secrétariat est hébergé par l'ISU, qui peut s'appuyer sur sa grande expérience en matière d'évaluation à l'échelle mondiale. La GAML est une initiative-cadre pour surveiller et assurer le suivi des progrès accomplis vers la réalisation de toutes les cibles de l'Agenda 2030 relatives à l'apprentissage. La plateforme organise des réunions de groupe d'experts et des consultations avec les parties prenantes pour élaborer de nouveaux cadres pour les indicateurs de l'apprentissage. Les propositions d'indicateurs de la GAML seront soumises au GCT qui étudiera comment diffuser ces solutions à grande échelle.

La GAML restera axée sur les méthodologies pragmatiques nécessaires pour garantir des résultats d'apprentissage sont inclusifs, tout en maintenant un équilibre entre les priorités et les contraintes des différentes parties prenantes, que ce soit les gouvernements, les organisations internationales ou les groupes de la société civile. L'ISU travaille avec des partenaires, au sein de la GAML, pour élaborer des normes, des lignes directrices et des cadres de qualité des données pour l'évaluation des apprentissages. Ces cadres aideront les pays à aligner leurs évaluations nationales sur une échelle commune pour la communication des données.

Cette Alliance est conçue pour réaliser une série d'objectifs interdépendants : i) garantir des approches techniquement rigoureuses et fiables pour mesurer l'apprentissage ; ii) élaborer des méthodologies innovantes pour mesurer l'apprentissage ; et iii) renforcer les capacités nationales, régionales et mondiales pour mettre en œuvre une mesure fiable des connaissances et des compétences.

Elle identifiera les meilleures stratégies possibles pour produire les indicateurs mondiaux nécessaires pour assurer le suivi les objectifs de l'apprentissage des cibles 4.1 (résultats d'apprentissage dans les cycles primaire et secondaire), 4.2 (développement de la petite enfance), 4.4 (travail et compétences), 4.6 (compétences en alphabétisme des adultes), et 4.7 (développement de la citoyenneté mondiale) de l'ODD, y compris les méthodes les plus efficaces pour inciter et soutenir les pays. Actuellement, la priorité est de développer la structure de gouvernance et les mécanismes de gestion nécessaires.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

Encadré 15. Le Groupe inter-agences sur les indicateurs de l'inégalité dans l'éducation

En réponse à l'appel demandant à mettre davantage l'accent sur l'équité et la désagrégation des données dans les ODD, l'ISU, l'UNICEF, la Banque mondiale et d'autres partenaires ont créé le Groupe inter-agences sur les indicateurs de l'inégalité dans l'éducation (GIA-IIE) en 2016. Son principal objectif est de promouvoir et de coordonner l'utilisation des données issues des enquêtes auprès des ménages pour le suivi des cibles de l'éducation au niveau mondial, régional et national, en garantissant la normalisation de l'analyse et de soumission des données afin de compléter les données factuelles disponibles à travers les données administratives.

Pour réaliser cet objectif, le GIA soutiendra les activités suivantes :

- produire des recommandations pour harmoniser le traitement des données d'une enquête par différents organismes ;
- documenter les exigences statistiques et les méthodes de calcul des indicateurs ;
- donner des conseils sur l'harmonisation des définitions des caractéristiques individuelles et des ménages pour la désagrégation des données ;
- préparer des lignes directrices pour les producteurs et les utilisateurs des données d'une enquête ;
- donner des conseils sur les questions relatives à l'éducation dans les enquêtes ;
- offrir des directives sur l'incorporation d'informations provenant d'autres sources ;
- consulter les pays sur la méthodologie des indicateurs ; et
- faire la liaison avec les autres organes des Nations Unies travaillant sur les données de l'éducation issues des enquêtes auprès des ménages.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

en milieu scolaire, et d'autres sujets relatifs à des cibles spécifiques de l'éducation.

Enfin, l'ISU lui-même a créé plusieurs groupes d'experts qui font progresser le développement méthodologique des indicateurs et l'établissement de normes et de bonnes pratiques dans les domaines de compétence spécifiques des ODD. Citons notamment l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage (**Encadré 14**), le Groupe inter-agences et d'experts sur les indicateurs de l'inégalité dans l'éducation (**Encadré 15**) et une équipe spéciale au sein du Groupe de travail inter-secrétariats sur les enquêtes auprès des ménages sur les dépenses pour l'éducation (**Encadré 16**).

3.2 ARCHITECTURE INTERNATIONALE AU SERVICE DE L'ODD 4 – ÉDUCATION 2030

Comme indiqué précédemment, les États membres de l'UNESCO ont adopté le Cadre d'action

Éducation 2030 en novembre 2015. Il est le fruit d'un effort collectif impliquant des consultations pilotées et contrôlées par les pays, et facilitées par l'UNESCO ainsi que par d'autres institutions et partenaires (CdA E2030, 2016). Comme le précise le Cadre, l'ISU joue un rôle central dans la production des indicateurs thématiques et mondiaux et reste la source officielle des données comparables au plan international (**Figure 12**). L'Institut continuera de mener des enquêtes régulières pour produire les données, tout en travaillant en étroite collaboration avec des partenaires pour élaborer de nouveaux indicateurs, approches statistiques et outils de suivi pour mieux évaluer les progrès accomplis à travers les cibles (CdA E2030, 2016).

En effet, l'ISU est l'institution dépositaire des indicateurs mondiaux de l'ODD 4 choisie par les pays. Ceci signifie que les indicateurs comparables au plan international, utilisés pour assurer le suivi à l'échelle mondiale, seront fournis par les pays à l'ISU, lequel diffusera les indicateurs (**Encadré 17**), notamment

Encadré 16. Définir les normes d'utilisation des enquêtes auprès des ménages pour estimer les dépenses pour l'éducation

L'ISU est membre de l'équipe de gestion coordonnant le Groupe de travail inter-secrétariats sur les enquêtes auprès des ménages (ISWGHS), créé par la Commission de statistique de l'ONU en 2015. Dans le cadre du ISWGHS, l'ISU dirige l'Équipe spéciale sur les normes pour l'estimation des dépenses pour l'éducation basées sur les données issues des enquêtes menées auprès des ménages. Les enquêtes auprès des ménages sont une source d'information précieuse sur les dépenses des ménages pour l'éducation, notamment les frais scolaires et autres frais liés aux services éducatifs, ainsi que des dépenses personnelles. On demande généralement aux ménages interrogés pour les enquêtes d'estimer les dépenses encourues sur un nombre d'items sélectionnés, pendant une période d'études donnée, y compris l'éducation des membres du ménage. La plupart de ces enquêtes comprennent des informations sur la scolarisation (niveau d'enseignement et année d'études, type d'école, etc.) et sur les caractéristiques socioéconomiques et démographiques des membres du ménage (lieu de résidence, richesse, etc.). Il est donc possible d'utiliser ces informations pour estimer la contribution ou les dépenses privées par enfant scolarisé selon le niveau d'enseignement et ventilé selon d'autres dimensions pertinentes.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

Encadré 17. eAtlas de l'UNESCO pour l'Éducation 2030 : La source de référence des données disponibles les plus récentes

Lancé par l'ISU, l'eAtlas pour l'Éducation 2030 présente l'ensemble des indicateurs mondiaux et thématiques actuellement disponibles. Cette série innovante de cartes interactives est articulée autour de chaque cible de l'ODD 4 pour tous les pays pour lesquels des données sont disponibles, et elle est mise à jour automatiquement dès que de nouveaux chiffres sont disponibles. L'eAtlas est conçu pour devenir la source de référence des données sur l'éducation : un endroit où tout le monde peut trouver rapidement les données dont il a besoin, et être sûr d'obtenir les statistiques les meilleures et les plus à jour.

En quelques clics seulement, il est possible d'explorer un large éventail de données, des cycles de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur, le pourcentage d'*enfants non scolarisés*, le montant moyen dépensé par élève, et l'offre d'enseignants qualifiés. Il existe quelques cartes sur les disparités entre les sexes, la pertinence de l'éducation, la sécurité de l'environnement scolaire, et le nombre d'adultes inscrits dans les programmes d'enseignement primaire, entre autres sujets. Chaque carte peut être personnalisée, partagée à travers les médias sociaux et téléchargée. L'eAtlas est un « chantier en cours », et il inclut des indicateurs substitués pour les indicateurs qui ne sont pas encore disponibles dans suffisamment de pays.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

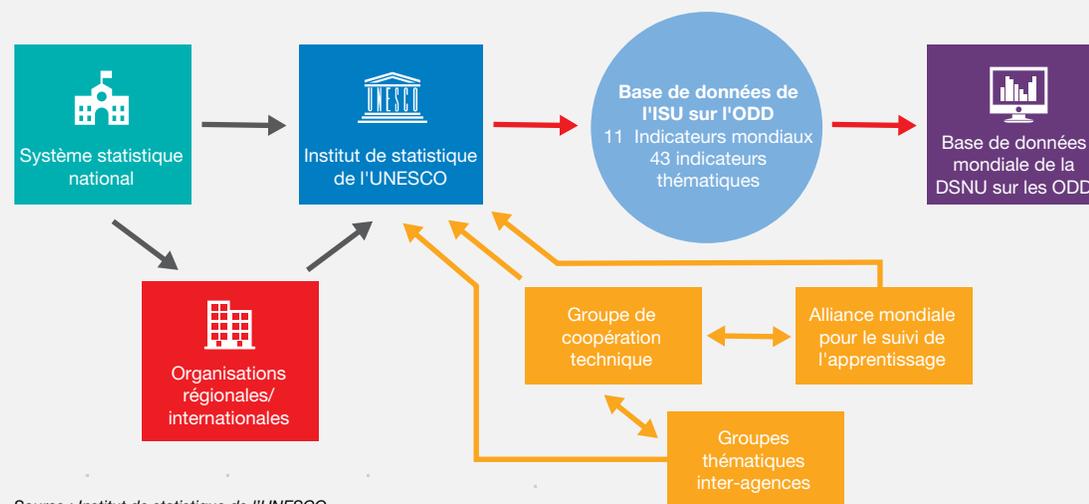
à travers la base de données mondiale sur les indicateurs des ODD de la Division statistique des Nations Unies (Figure 12).

De fait, aucune organisation n'est capable de produire à elle seule tous les indicateurs de l'ODD 4. Pour cette raison, l'ISU travaille avec les États membres et des partenaires pour mettre en place l'architecture de mise en œuvre des indicateurs. Au cours de ce

processus complexe, les questions techniques seront résolues de manière claire et ouverte, afin de produire des données fiables et rigoureuses qui respectent les principes fondamentaux de la statistique officielle (Assemblée générale de l'ONU, 2014). Pour produire des données reconnues et utilisées au niveau national, régional et international, il est essentiel d'élaborer un processus et un mécanisme qui soient : ouverts aux retours d'information des

Figure 12. L'ISU, institution dépositaire des données de l'ODD 4

→ Communication de données → Dissemination des données → Développement des données



Source : Institut de statistique de l'UNESCO

décideurs politiques et des parties prenantes ; inclusifs et transparents, permettant la participation des pays, des organisations de la société civile et des organisations internationales; et entièrement coordonnés au sein des mécanismes mondiaux de suivi des ODD et des instances chargées de guider la mise en œuvre de l'agenda.

Conformément aux principes énoncés ci-dessus, l'ISU a proposé que le GdCT sur indicateurs de l'ODD 4 – Éducation 2030 serve de plateforme mondiale permettant aux pays et aux parties prenantes de l'éducation de discuter, d'élaborer et de mettre en œuvre les cadres mondial et thématique d'indicateurs (**Encadré 18**).

3.3. STRATÉGIES DE MISE EN ŒUVRE DES INDICATEURS DE L'ODD 4

Pour mettre en œuvre le cadre mondial d'indicateurs de l'ODD 4, le Groupe inter-agences et d'experts sur les indicateurs de l'ODD classe actuellement chaque indicateur dans l'un des trois niveaux

basés sur la disponibilité des données et le niveau d'élaboration méthodologique (**Encadré 19**). Cet exercice devrait aider à identifier quels indicateurs nécessiteront des ressources supplémentaires pour élaborer ou renforcer les méthodologies et les normes, tout en contribuant également à identifier des approches appropriées de collecte des données. Les membres du GIAE-ODD sont en train de préparer un programme de travail en consultation avec les organisations internationales et régionales chargées d'élaborer tous les indicateurs du Niveau 3, suggéré à titre provisoire par la CSNU ainsi que par les organisations internationales et régionales.

Pour le cadre thématique d'indicateurs de l'ODD 4, l'ISU a proposé au GdCT d'adopter une approche similaire pour identifier les indicateurs thématiques qui nécessiteront un travail d'élaboration supplémentaire. Ceci suppose d'élaborer des métadonnées détaillées, d'évaluer la disponibilité des données au niveau national pour produire les indicateurs, et de sélectionner de possibles substituts provisoires,

Encadré 18. Tracer la voie à suivre grâce au GdCT

Créé par l'ISU, le GdCT sur les indicateurs de l'ODD 4 – Éducation 2030 réunit les États membres et les principales parties prenantes pour recommander des approches et des actions afin d'élaborer les méthodologies et d'améliorer la disponibilité des données pour produire les indicateurs thématiques de suivi.

Plus précisément, le GdCT fournira la plateforme technique pour soutenir la mise en œuvre du cadre thématique d'indicateurs sur l'ODD 4 – Éducation 2030 en : garantissant l'utilisation des définitions d'indicateurs convenues et le partage des expériences, des bonnes pratiques et des innovations aux différents niveaux du processus de production des indicateurs; appuyant les travaux du GIAE-ODD, des instances régionales pertinentes et des pays relatifs à la mise en œuvre du cadre mondial de suivi et à la conception des cadres régionaux de suivi, et en veillant à la cohérence de ces processus; guidant la production de la documentation technique nécessaire pour une communication claire sur les indicateurs thématiques pour le suivi de l'ODD 4 – Éducation 2030; coordonnant l'élaboration des lignes directrices et des stratégies pour soutenir les pays en matière d'analyse et de reddition de comptes sur l'ODD 4-Éducation 2030; et en éclairant le Comité directeur sur l'ODD 4 – Éducation 2030 sur la mise en œuvre du cadre thématique de suivi sur l'éducation, en fournissant les contributions nécessaires pour évaluer périodiquement leur couverture.

Le GCT est un centre technique d'excellence sur la mesure de l'éducation dans les différents domaines couverts par les cibles de l'ODD 4. Présidé par l'ISU et la Division de l'éducation de l'UNESCO pour l'appui et la coordination de l'Agenda Éducation 2030 (ED/ESC), il comprend des représentants de :

- UNESCO : ISU, Secteur de l'éducation de l'UNESCO et RMSE.
- États membres de l'UNESCO (28 membres) : tous les pays membres du GIAE (Encadré 3) ont été invités à participer, dans la mesure où ils ont été élus dans chacune des régions pour diriger les discussions visant à définir les indicateurs mondiaux de suivi. Ce groupe représentatif au niveau régional aidera à coordonner les travaux du GCT au niveau mondial. On prévoit qu'après une période initiale de deux ans, les candidatures d'autres pays seront étudiées.
- Organismes multilatéraux partenaires pour le suivi de l'ODD 4 : l'UNICEF, l'OCDE et la Banque mondiale sont membres étant donné leur rôle clé en tant qu'organismes de communication des données pour les cadres mondial et thématique de suivi.
- Organisations de la société civile : Education International et un second membre nommé par la Consultation collective du Groupe de coordination des ONG.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

Encadré 19. Définition des niveaux d'indicateurs

Deux critères principaux sont utilisés pour classer les indicateurs par niveaux : la disponibilité méthodologique et la couverture. Les niveaux classent les indicateurs comme suit :

Niveau 1 : les indicateurs qui ont une méthodologie établie et des données déjà largement disponibles.

Niveau 2 : les indicateurs qui ont une méthodologie établie mais dont la couverture des données est insuffisante.

Niveau 3 : les indicateurs dont la méthodologie est en cours d'élaboration.

Source : UNDESA, 2016

Tableau 8. Nombre d'indicateurs thématiques de l'ODD 4 par cible, classification de Niveau 2 et de Niveau 3

Cible de l'ODD 4	Nombre d'indicateurs	Indicateurs de Niveau 2 (disponibilité des données limitée)	Indicateurs de Niveau 3 (méthodologie en cours d'élaboration)
4.1	7	1	
4.2	5	2	
4.3	3	1	
4.4	2	2	
4.5	Indices de parité + 4		2
4.6	3	1	
4.7	5	1	3
4.a	5	2	1
4.b	2		1
4.c	7	2	1
TOTAL	43	12	8

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

ainsi que de définir le processus et le calendrier de production des indicateurs.

Conformément à l'évaluation préliminaire des indicateurs thématiques de l'éducation, 12 des 43 indicateurs appartiennent au Niveau 2, tandis que 8 appartiennent au Niveau 3. Les autres appartiennent au Niveau 1 (**Tableau 8**). Cette évaluation initiale aidera à orienter les travaux du GdCT tout au long de 2016.

Il est important de souligner que bien que les indicateurs de Niveau 3 nécessitent les efforts les plus importants pour établir les mesures, le défi lié à la disponibilité des données (Niveau 2) impliquera l'absence de statistiques pour plusieurs pays dans un avenir immédiat. En conséquence, dans certains cas, un certain nombre d'indicateurs substitués provisoires ont été identifiés. Ils permettront de garantir un suivi initial basé sur un indicateur qui saisira un concept similaire à l'indicateur que les

pays ne mesurent pas encore largement. Les critères suivants pour définir un bon indicateur substitut sont en cours d'examen par le GdCT :

- la proximité du substitut avec le concept mesuré par l'indicateur d'origine ;
- la proximité du substitut avec la cible qui est mesurée ;
- la comparabilité sur le plan international (au moins pour des sous-groupes de pays si ce n'est à l'échelle mondiale) ;
- la couverture nationale et régionale ; et
- Une périodicité suffisante (c.-à-d. au moins une fois tous les cinq ans).

Prochaines étapes

La feuille de route des cadres mondial et thématique d'indicateurs a été clairement définie en termes d'actions immédiates.

- Dans le cadre de la poursuite des travaux liés au cadre mondial d'indicateurs, le GIAE-ODD se réunira en octobre 2016 à Addis Ababa, en Éthiopie. Pendant la période d'intérim, le groupe aura les objectifs suivants : finaliser le système de niveaux, créer les quatre groupes de travail, élaborer les plans pour réviser le cadre d'indicateurs et collecter des métadonnées détaillées et des plans auprès des organismes internationaux en vue de l'élaboration des indicateurs du niveau 3. Le groupe continuera à se réunir deux fois par an.
- Le Groupe de coopération technique poursuivra l'amélioration du Cadre thématique d'indicateurs. Lors de la dernière réunion du GdCT, deux groupes de travail ont été créés pour aborder les questions liées à sa mise en œuvre immédiate. Le premier groupe de travail est chargé de l'examen des indicateurs actuels et de leur alignement sur les cibles de l'ODD, afin de proposer l'ajout possible de nouveaux indicateurs ou l'abandon d'indicateurs existants. Le second groupe de travail examine le cadre actuel et proposera des modifications à la classification suivant les niveaux et des indicateurs substitués. Les indicateurs substitués sont les indicateurs pouvant être utilisés à titre provisoire, jusqu'à ce que l'élaboration des indicateurs sélectionnés soit plus avancée et/ou que leur disponibilité soit accrue. Le GdCT se réunira à Madrid, en Espagne, en octobre 2016, afin d'aborder les questions de mise en œuvre et de constituer de nouvelles équipes spéciales qui poursuivront le développement technique des indicateurs prioritaires en 2017. Le GdCT travaillera en étroite collaboration avec l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage et le Groupe inter-agences sur les indicateurs de l'inégalité dans l'éducation.
- L'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage se réunira en octobre 2016 afin de finaliser sa structure de gouvernance, sa charte et son plan opérationnel. D'ici la fin 2016, la GAML aura défini la charte de l'initiative qui servira de déclaration des valeurs partagées, de vision et de mission. Le secrétariat de la GAML, basé à l'ISU, définit la stratégie générale (via le comité directeur), définit les priorités techniques (via le groupe consultatif technique) et élabore les programmes de travail détaillés de chaque équipe spéciale (élaboration des termes de référence). Le secrétariat présente un projet de cadre d'évaluation de la qualité des données, une échelle empirique de l'apprentissage de la lecture et des mathématiques dans le primaire, et les éléments d'un plan opérationnel pour chaque équipe spéciale. Afin de s'assurer qu'un soutien technique adéquat est disponible, des protocoles d'accord ont été signés avec le Conseil australien de recherche en éducation – Centre pour le suivi mondial de l'éducation (ACER-GEM) et le Bureau international de l'éducation de l'UNESCO (BIE) sur les questions relatives au développement.
- Afin de faciliter le travail de ces groupes dans la mise en œuvre des cadres d'indicateurs pour le suivi des progrès accomplis, la communauté des chercheurs doit être en adéquation avec les besoins de la mesure et du suivi (**Encadré 20**).

Encadré 20. Soutenir l'élaboration des indicateurs des ODD par un programme de recherche en bonne adéquation

Suite à l'adoption des cibles ambitieuses et des cadres de suivi pour l'éducation de l'Agenda Éducation 2030, le prochain défi consiste à identifier et à coordonner les efforts nécessaires pour garantir une mise en œuvre efficace du cadre de suivi, en particulier en relation avec les thèmes clés de l'éducation : qualité, apprentissage, inclusion et équité. Pour réussir, cet effort nécessitera de larges partenariats multipartites, ainsi qu'un soutien ciblé pour construire l'infrastructure méthodologique mondiale nécessaire pour faire avancer l'agenda.

Les avantages d'un soutien ciblé de ce type seront de permettre aux pays de mieux satisfaire leurs besoins constants de conseils d'experts des milieux universitaires et industriels fournis en temps utiles, afin de produire des approches statistiques d'avant-garde en vue d'améliorer les données de différentes sources, notamment le SIGE, l'évaluation des apprentissages et les enquêtes auprès des ménages.

Plusieurs modèles potentiels de réseaux et de consortiums de recherche ont réussi à avoir un impact positif sur l'amélioration des statistiques de l'éducation au niveau régional et national et dans d'autres secteurs, pouvant informer sur une approche à l'échelle mondiale dans le domaine de l'éducation.

Au niveau national, citons l'Institut pour les services statistiques de l'éducation (ESSI) qui a commencé comme un consortium de 12 organisations, disposant d'un budget annuel de 10 millions d'USD pendant dix ans pour soutenir les travaux du Centre national des statistiques de l'éducation (NCES) des États unis. S'appuyant sur l'expertise de différentes organisations, le NCES a pu développer de nouvelles méthodologies de mesure dans les domaines de l'évaluation des apprentissages, des enfants ayant des besoins spéciaux, des indicateurs de l'abandon scolaire, et de nombreux autres domaines.

Au niveau régional, les pays de l'OCDE appuient un réseau de statisticiens qui développe des méthodologies dans des domaines spécifiques mis en œuvre par les réseaux de recherche des pays membres. Citons notamment le Réseau pour la collecte et l'adjudication des informations descriptives au niveau systémique sur les structures, les politiques et les pratiques de l'éducation (NESLI) et le réseau pour le développement des données sur les effets de l'apprentissage sur le travail, le marché, l'économie et la société (LSO). Ces deux réseaux ont élaboré de nouveaux indicateurs (développement de la petite enfance, enseignants, étudiants internationaux) et mènent des études sur les relations complexes entre l'éducation, les marchés du travail, la performance économique et le progrès social.

Dans d'autres secteurs, citons le Groupe consultatif pour la recherche agricole internationale (CGIAR) à titre d'exemple intéressant. Il représente un consortium/réseau d'organisations de recherche qui traite avec succès un large éventail de questions politiques en matière d'agriculture et de nutrition. Son expérience offre des leçons précieuses pour définir un programme, des plans de mises en œuvre et les liens entre la recherche et le renforcement des capacités.

En relation avec le programme de mesure des ODD, citons parmi les activités potentielles des partenariats pouvant contribuer à améliorer le suivi des ODD : évaluer les normes statistiques, élaborer des métriques mondiales des apprentissages et dans d'autres domaines, partager les bonnes pratiques pour la conception de modules éducatifs fondés sur les enquêtes auprès des ménages, améliorer les estimations de la population actuelle en âge de fréquenter l'école, élaborer des taxonomies de formation des enseignants, étudier les mesures de l'équité et leurs utilisations, affiner la modélisation et les méthodologies de projection de l'alphabétisme et du niveau d'éducation atteint.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

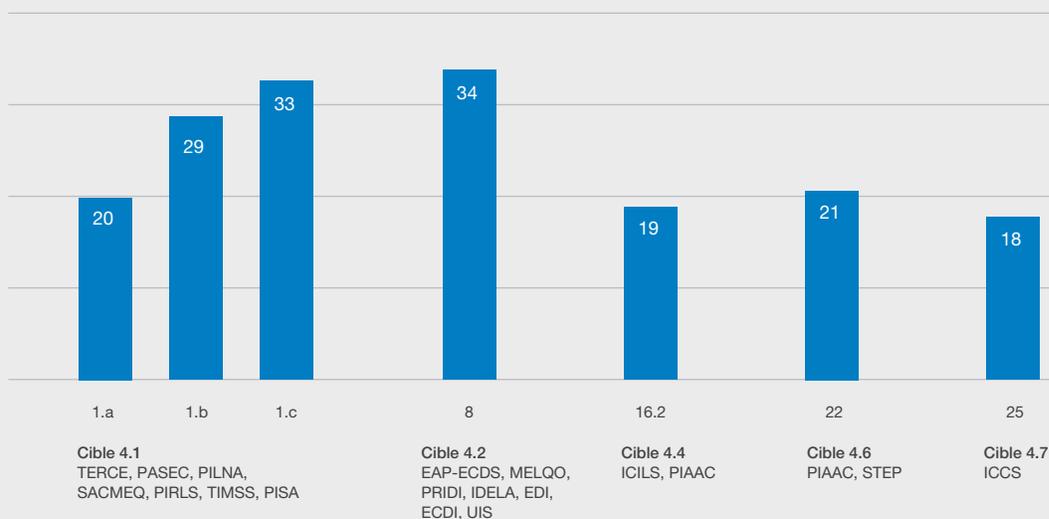
4. Les priorités clés des ODD : mesurer l'apprentissage, la qualité de l'éducation et l'équité

La priorité accordée à la qualité de l'éducation et l'équité pose de nouveaux défis à relever en matière de mesure. Cinq des dix cibles de l'éducation requièrent de mesurer directement les résultats d'apprentissage des enfants, des jeunes et des adultes. La disponibilité des données pour calculer les indicateurs de ces cibles est inégale à travers le monde, comme le montre la Section 3. La participation des pays aux évaluations de l'apprentissage comparables au plan international (**Figure 13**) varie environ de un à cinq pour les études

évaluations des élèves à la fin du premier cycle du secondaire.

De plus, les pays et la communauté internationale doivent aborder la nature transversale des questions relatives à l'équité soulevées dans l'ODD 4. En particulier, la Cible 4.5 appelle à l'élimination des disparités afin de garantir aux personnes vulnérables un accès équitable à tous les niveaux de l'enseignement. Ceci signifie que les indicateurs de toutes les cibles de l'éducation doivent être désagrégés par sexe, lieu de résidence, niveau de

Figure 13. Proportion de pays qui ont participé aux évaluations internationales par cible (%)



Source : Institut de statistique de l'UNESCO

richesse et situation sur le handicap (ainsi que d'autres caractéristiques individuelles et des ménages, le cas échéant), afin d'identifier et de surmonter les obstacles auxquels tant de groupes restent confrontés.

Cette section présente une vision globale des défis à relever avant de se concentrer sur les questions spécifiques de mesure liées aux cibles clés. Le rapport indique ensuite la voie à suivre pour mettre pleinement en œuvre les cadres mondial et thématique d'indicateurs.

4.1. LES DÉFIS À RELEVER POUR MESURER L'APPRENTISSAGE

Mesurer l'apprentissage et les compétences est un processus complexe. Le développement cognitif des enfants présente des similarités, mais l'environnement contextuel influence toujours l'âge d'acquisition des compétences. Bien que les différences culturelles et contextuelles soient importantes, les enfants, partout dans le monde, présentent des similarités quant à la manière dont ils apprennent à communiquer avec les autres, dont ils résolvent les problèmes mathématiques et dont ils apprennent à lire et à écrire.

En ce qui concerne les domaines de l'apprentissage les plus mesurés – la lecture et les mathématiques – il existe déjà une base de mesure à l'échelle mondiale, sous réserve que les normes nationales de l'enseignement primaire et secondaire soient utilisées pour éclairer les objectifs locaux de développement de l'apprentissage des enfants et des jeunes. En revanche, ce n'est pas le cas pour le développement des compétences en milieu scolaire et professionnel en vue d'acquérir les connaissances et les valeurs qui promeuvent la citoyenneté, la résilience, l'empathie, la tolérance et la durabilité, qui sont la priorité du nouvel agenda de l'éducation.

Dans tous ces domaines, il est primordial de relever les défis techniques et politiques pour mesurer l'apprentissage et réaliser l'ODD 4.

Défis techniques

Malgré le nombre croissant d'évaluations de l'apprentissage, il n'existe actuellement aucun cadre pour concilier les différences entre les divers types d'évaluations afin de produire des données comparables au plan international. La nature fragmentée des diverses initiatives, souffrant souvent d'une absence de coordination et d'harmonisation des normes, crée des frictions, des doublons et de l'inefficacité dans le système général. Le **Tableau 9** présente quelques-unes des différences majeures entre les évaluations.

Défis politiques

Les évaluations peuvent être utilisées pour éclairer les décisions politiques et mieux cibler les ressources. Les gouvernements dépensent des millions de dollars pour l'éducation, pourtant ils sont encore loin d'atteindre l'objectif de garantir des services de qualité pour tous. En disposant de meilleures informations, ils peuvent, par exemple, faire le suivi de la mise en œuvre d'un programme scolaire et mieux identifier les corrélats de l'apprentissage. Les évaluations peuvent aussi être utilisées pour améliorer la responsabilisation et la gouvernance à travers les systèmes éducatifs et au sein des écoles.

Toutefois, les évaluations sont également une source de controverse soulevant des questions difficiles qui sont impossibles à ignorer. Le caractère politiquement sensible et l'attitude défensive associés à ces outils découlent non seulement de la manière dont ils sont mis en œuvre, mais aussi de la diffusion et de l'utilisation des données qui en résultent et de la manière dont ces informations sont présentées aux différentes parties prenantes.

On a beaucoup écrit sur les problèmes associés à « l'enseignement en fonction des tests » et à quel point celui-ci peut diminuer la portée du programme enseigné en classe. Citons également la question

de la « rémunération aux résultats » chez les enseignants et les écoles ainsi que les questions liées à l'utilité des résultats d'évaluation pour améliorer l'apprentissage. Ce ne sont qu'une partie des sources de préoccupation des parties prenantes, en particulier des enseignants : certains se sentent menacés, tandis que d'autres soutiennent que les données ne sont pas complètement utilisées.

La résistance survient d'ordinaire autour des initiatives qui pourraient altérer le statu quo au sein des pays ou sur les comparaisons dont les pays pourraient faire l'objet sur le plan international. Il est par conséquent

essentiel de bien savoir reconnaître et aborder les contextes culturels et locaux entourant l'évaluation, tout en recensant les « gagnants » et les « perdants » potentiels pour adopter une approche proactive pour résoudre les sources potentielles de conflit.

En fonction du contexte politique entourant la mesure, les pays choisiront des voies différentes. Certains choisiront de participer aux évaluations mondiales, tandis que d'autres choisiront d'abord les évaluations nationales et décideront plus tard d'utiliser la métrique mondiale pour leurs évaluations. À terme, l'objectif primordial de la mesure des

Tableau 9. Quelques exemples de sources majeures de différence entre les évaluations nationales de l'apprentissage

Cadre du contenu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les évaluations varient en termes de contenu pour l'année d'études évaluée. ▪ Les définitions des domaines diffèrent.
Type d'items et format d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les formats d'évaluation des évaluations nationales diffèrent. ▪ Certaines évaluations nationales utilisent : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uniquement des items à choix multiple. ▪ Une combinaison d'items à choix multiple et d'items à réponse courte ou longue. ▪ Une évaluation de la performance, comme une évaluation de la performance orale ou sur dossier.
Population cible	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les évaluations peuvent être menées à différentes années d'études. ▪ Certains pays peuvent évaluer : <ul style="list-style-type: none"> ▪ À mi-parcours d'un niveau d'études. ▪ À la fin d'un niveau d'études. ▪ À la fois à mi-parcours et à la fin d'un niveau d'études. ▪ La durée de la scolarité peut varier selon les pays.
Modélisation et communication des données	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Certains pays utilisent des modèles statistiques sophistiqués, comme la théorie de la réponse à l'item pour établir le barème et les notes. ▪ D'autres utilisent des statistiques descriptives simples, comme la proportion de réponses correctes. ▪ Ainsi, le barème et la métrique des notes diffèrent.
Information contextuelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les informations contextuelles sont généralement recueillies pendant les évaluations nationales ou transnationales à travers les évaluations menées en milieu scolaire ou les enquêtes auprès des ménages. ▪ Les informations recueillies varient, mais les données incluent souvent certaines variables de désagrégation pertinentes: âge, sexe, année d'études, lieu de résidence et environnement socioéconomique; les variables sur le handicap sont moins souvent collectées.
Technologie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'utilisation d'ordinateurs ou de tablettes comme plateformes de présentation rationalise le processus opérationnel. Elle améliore aussi l'efficacité du traitement des données. ▪ La technologie permet également l'utilisation d'items véritablement cognitifs, comme la simulation, pour inscrire les items dans un contexte plus réaliste. ▪ Certains coûts sont associés au développement des outils d'évaluation. Il est donc important de hiérarchiser et de budgétiser les coûts de développement en conséquence.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

Figure 14. Types d'évaluations et d'examens publics.



Source : Institut de statistique de l'UNESCO

ODD est d'encourager la collecte et l'utilisation des données sur l'apprentissage des enfants pour améliorer les politiques et les pratiques. Il est donc essentiel de trouver une approche politiquement réalisable pour résoudre les questions techniques mises en lumière dans la présentation ci-après des indicateurs clés par cible.

CIBLE 4.1 : MESURER LES COMPÉTENCES EN LECTURE ET EN MATHÉMATIQUES DANS L'ÉDUCATION DE BASE

La Cible 4.1 porte sur la qualité de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire. Les concepts clés à mesurer comprennent la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans deux matières au début et à la fin de l'enseignement primaire, et à la fin du premier cycle du secondaire. L'indicateur mondial actuel pour cette cible est la « proportion d'enfants et de jeunes (a) en deuxième ou troisième année du cycle primaire ; (b) en fin de cycle primaire ; (c) en fin de premier cycle du secondaire qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimales en (i) lecture et (ii) mathématiques, par sexe ».

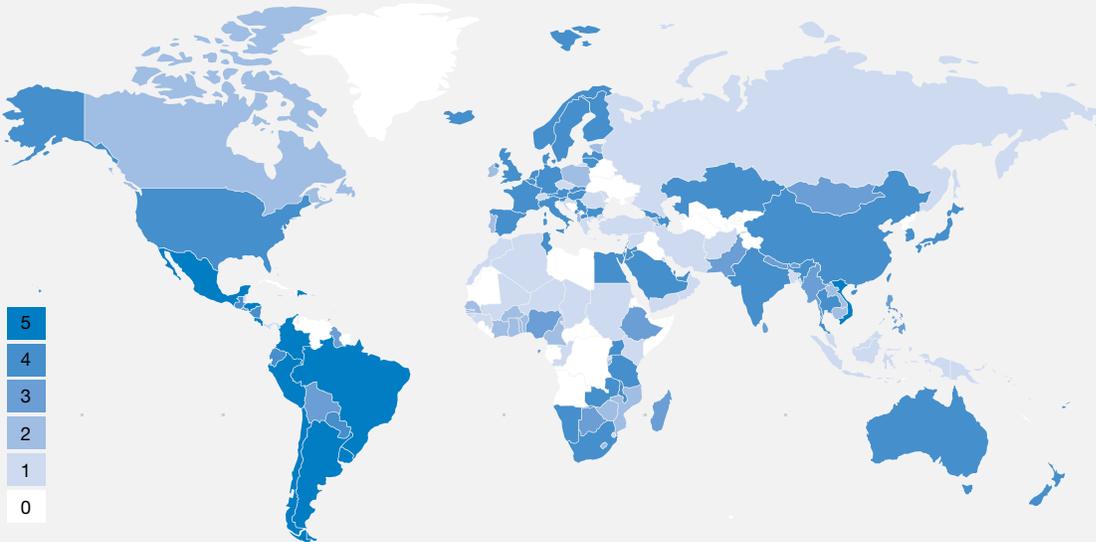
Comment la lecture et les mathématiques dans l'éducation de base ont-ils été mesurés à ce jour ?

Les évaluations à large échelle peuvent être divisées en deux catégories : les enquêtes en milieu scolaire ou au sein des ménages (**Figure 14**). Les évaluations en milieu scolaire sont de deux types :

- Les évaluations nationales conçues pour mesurer des résultats d'apprentissage spécifiques à un âge ou à une année d'études donnés, qui sont jugés pertinents pour les décideurs politiques nationaux ; et
- Les initiatives transnationales (régionales ou internationales) administrées dans un certain nombre de pays, basées sur un cadre défini d'un commun accord, suivant des procédures similaires et produisant des données comparables sur les résultats d'apprentissage.

Les évaluations de l'apprentissage au sein des ménages peuvent être utilisées pour cibler des populations qui peuvent, ou non, être scolarisées ou fréquenter l'école. Elles comprennent les évaluations

Figure 15. Indice de la capacité à évaluer l'apprentissage, mesurant la fréquence des évaluations au cours des cinq dernières années



Source : Institut de statistique de l'UNESCO

citoyennes et toute enquête menée auprès des ménages incluant une composante d'évaluation dans leur collecte de données.

Tant les enquêtes menées au sein des ménages que les évaluations menées en milieu scolaire recueillent des informations de base qui mettent les données en contexte. En couvrant les enfants et les jeunes scolarisés et ceux qui ne le sont pas, les enquêtes auprès des ménages fournissent des informations sur les ménages et les environnements propices à l'apprentissage. Les évaluations en milieu scolaire fournissent des informations systémiques sur la classe et l'environnement scolaire. Ensemble, l'évaluation en milieu scolaire et l'évaluation au sein des ménages aident à présenter une vue d'ensemble de la façon dont les enfants et les jeunes apprennent à travers le monde. Cependant, les résultats de ces différents types d'évaluation ne sont pas comparables au plan international.

Les examens publics sont des examens à enjeux élevés qui s'appliquent à tous les individus. Ils servent à sélectionner les élèves pour la poursuite d'études ou à certifier l'acquisition d'un niveau de qualification donné.

En ce qui concerne les matières évaluées, la lecture et les mathématiques sont les deux domaines d'études les plus couramment évalués. Selon les estimations de l'ISU, 80 % des pays ont mené une évaluation nationale des apprentissages ou participé à une initiative internationale ces cinq dernières années (**Figure 15**). Cela représente une augmentation significative du nombre d'évaluations des élèves menées à l'échelle mondiale au cours de la décennie écoulée et s'explique en partie par le nombre croissant d'évaluations régionales pendant cette période. Toutefois, en raison des différences entre les construits et les cadres de mesure, ces évaluations ne sont pas toujours comparables entre les pays et il reste de nombreux défis techniques à

relever. Il est donc difficile à ce stade de comparer les pays en termes de résultats d'apprentissage.

Défis clés pour mesurer les compétences en lecture et en mathématiques dans l'éducation de base

Un des principaux défis à relever pour la mesure des compétences au niveau mondial porte sur l'élaboration des normes étant données les différences de contexte. Il s'agit de décider ce qui est considéré comme satisfaisant au niveau de « compétence minimale » dans différents contextes nationaux et de produire des outils pour décrire le niveau de compétences. Citons, parmi les autres défis relatifs au processus visant à déterminer le niveau minimal de compétence, le recensement de la variété des contenus des domaines d'études ; l'élaboration d'une échelle d'apprentissage pertinente, la rationalisation de la qualité variable des données, l'établissement d'une métrique cohérente pour la communication des données, et le renforcement des capacités à produire les données nécessaires et à gérer l'affectation des ressources humaines et financières. En résumé, les questions à poser sont :

- Comment définir le contenu à évaluer quand il est utilisé pour aligner et recenser des évaluations nationales et internationales diverses et variées ?
- Comment identifier les informations contextuelles dans la collecte des questionnaires de base ?
- Comment définir les niveaux minimaux de compétence et de performance ?
- Comment réduire l'hétérogénéité dans la collecte et le traitement des données ?
- Comment définir la meilleure méthode de communication des données ?

- Quelle échelle d'apprentissage à large éventail peut être utilisée pour divers niveaux d'apprentissage et pour le recensement des compétences ?
- Comment définir une métrique mondiale qui inclut les niveaux d'aptitude et les critères de comparaison connexes pour aligner la communication des données ?
- Quels types de lignes directrices sont nécessaires pour l'analyse des données et l'élaboration des politiques ?
- Qui doit être évalué : les enfants et les jeunes scolarisés et ceux qui ne le sont pas ? Et comment ? À quelle fréquence faut-il collecter les données et comment les informations issues des évaluations en milieu scolaire et au sein des ménages peuvent-elles être harmonisées ? Quels sont les coûts de la collecte des données ? Et quel est le niveau acceptable d'erreur et de distorsion dans la communication des données ?

CIBLE 4.2 : MESURER LE DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE

La Cible 4.2 porte sur le développement de la petite enfance (DPE), les soins et l'éducation préscolaire en termes de qualité et de participation. Elle est donc un bon exemple de cible qui peut être mesurée à partir des sources administratives et d'autres d'informations.

L'indicateur mondial actuel pour cette cible est le « pourcentage d'enfants de moins de cinq ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, par sexe ». Les concepts clés à évaluer incluent la qualité des soins et de l'éducation, l'accès aux programmes, et le développement de l'enfant et l'apprentissage au début de la scolarité. Mesurer le développement de la petite enfance est complexe mais possible avec une consultation technique et un appui opérationnel suffisants afin de produire des données fiables.

L'idée d'utiliser une approche comparable à l'échelle mondiale pour mesurer le DPE dans tous les pays, plutôt que de se concentrer sur une région ou un groupe de pays (comme les pays à revenu élevé ou faible), est nouvelle. Elle est néanmoins éclairée par la longue histoire de la mesure du DPE. La littérature montre que pendant des décennies les chercheurs et les cliniciens d'un éventail de pays ont élaboré et utilisé des mesures du DPE basées sur les propriétés psychométriques. Généralement, ces échelles normalisées étaient liées à des normes à des fins d'utilisation dans les pays à revenu élevé.

Comment le DPE a-t-il été mesuré à ce jour ?

Ces dernières années, l'attention s'est portée sur l'élaboration de mesures du DPE fondées sur la population, comparables à l'échelle régionale ou mondiale. Un grand nombre d'items et de construits précédemment documentés sont utilisés aujourd'hui pour produire des estimations fondées sur la population, et ils présentent de nombreux points communs. Plusieurs mesures sont actuellement utilisées dans plus d'un pays et au niveau de la population (**Tableau 10**). Tous les outils énumérés sont conçus pour rendre compte du développement de l'enfant pendant les dernières années du préscolaire à l'aide d'une combinaison d'items portant sur les mathématiques, l'alphabétisme, la langue, le développement social/affectif et moteur.

Chaque type d'outil présente des avantages et des inconvénients. L'évaluation directe est parfois considérée comme la méthode la plus objective pour obtenir les informations sur le développement des enfants. Dans de nombreux cas, ce type d'évaluation peut ne pas être réalisable à moins d'être menée dans le cadre d'une enquête auprès des ménages et elle peut ne pas saisir les nombreux aspects du développement social/affectif. Les parents peuvent manquer de précision quand ils fournissent des informations spécifiques sur le développement de leurs enfants en tant qu'observateurs directs, même s'ils

sont ceux qui les connaissent le mieux et qu'ils peuvent fournir des informations différentes de celles collectées à travers d'autres formes d'évaluations directes.

Les enseignants sont de bons informateurs sur le comportement des enfants à l'école et ils peuvent donc être bien placés pour prédire quels enfants réussiront dans le temps, mais seulement s'ils ont la chance de bien connaître individuellement chaque enfant.

Défis clés pour mesurer le DPE

Le défi consiste maintenant à créer une stratégie mondiale de mesure du DPE qui soit réalisable et qui assure un juste équilibre entre le besoin de données comparables à l'échelle mondiale et la pertinence nationale, tout en gérant de manière appropriée la complexité des influences culturelles et contextuelles sur le développement de l'enfant.

L'Indice MICS de développement de la petite enfance (IDPE) a été identifié comme l'indicateur principal de la Cible 4.2 pour le suivi mondial et il a été utilisé dans plusieurs pays à revenu faible et moyen à ce jour. De nombreux gouvernements et entités régionales investissent également dans la mesure du DPE. Pour le suivi mondial, il pourrait être plus efficace de dépendre d'un seul outil, mais il faudra également le perfectionner afin d'en garantir l'utilisation dans tous les pays. Les questions spécifiques auxquelles il faut répondre sont :

- Que signifie « en bonne voie en matière de développement » dans des contextes divers, en commençant à la naissance et tout au long de la petite enfance ?
- Est-il possible de produire des options de mesure globale, y compris des solutions techniques pour intégrer les données nationales et régionales dans le suivi mondial, et offrir des possibilités de partage de l'information entre ceux qui conçoivent et mettent en œuvre les évaluations de DPE ?

Tableau 10. Quelques outils utilisés pour mesurer le DPE

Outil	Région	Objectif	Méthode d'administration
Instrument de mesure du développement de la petite enfance (Université McMaster)	Élaboré à l'origine au Canada; a été adapté et utilisé sur des échantillons représentatifs dans d'autres pays.	Mesure au niveau de la population du développement des enfants âgés de 4 à 6 ans.	Rapport de l'enseignant.
Échelles de développement de l'enfant de l'Asie de l'Est et du Pacifique (UNICEF)	Région de l'Asie de l'Est; utilisé sur des échantillons représentatifs dans 9 neuf pays à ce jour.	Données comparables au niveau national et régional sur le développement des enfants âgés de 3 à 5 ans.	Évaluation directe; courte fiche de notation élaborée et prête à l'utilisation.
IDELA (Save the Children)	Outil mondial; utilisé dans au moins 30 pays.	Données du programme et au niveau national sur le développement des enfants de 3 à 6 ans.	Évaluation directe.
Indice MICS de développement de la petite enfance (UNICEF)	Outil mondial; utilisé sur des échantillons représentatifs dans au moins 50 pays.	Données nationales et comparable à l'échelle mondiale sur le développement des enfants âgés de 36 à 59 mois.	Rapport des parents à travers l'enquête auprès des ménages.
Mesure de la qualité et des acquis de l'apprentissage préscolaire (MELQO) (Institution Brookings, UNESCO, UNICEF, Banque mondiale)	Conçu pour être utilisé comme « base » mondiale à intégrer dans les outils existants et les évaluations nationales.	Données nationales et comparable à l'échelle mondiale sur le développement des enfants de 4 à 6 ans.	Évaluation directe, enquête auprès des enseignants ou des parents.
PRIDI (Banque interaméricaine de développement)	Région de l'Amérique latine; utilisée dans 4 pays.	Données régionales et nationales sur le développement de la petite enfance et le contexte des ménages.	Évaluation directe, enquête auprès des parents.
Prototype du bureau régional pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre (UNICEF)	Afrique de l'Ouest; utilisé sur des échantillons représentatifs dans 8 pays.	Données nationales et comparables à l'échelle régionale sur le développement des enfants durant la première année de scolarité (6 ans).	Évaluation directe des enfants à travers une évaluation en groupes et individuelle dans les écoles.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO, note conceptuelle produite par Raikes, 2016

- Dans quelle mesure est-il essentiel d'avoir des données sur le DPE directement comparables, et à quel coût sur les plans conceptuel et pratique ?
- Comment pouvons-nous engager les pays à revenu élevé dans le dialogue ? Intégrer les données provenant de multiples sources pourrait fournir un degré de pertinence culturelle plus important et avoir la valeur ajoutée potentielle de pouvoir intégrer la santé et la nutrition.
- Comment garantir l'alignement culturel et contextuel des construits ?

CIBLE 4.4 : MESURER LES COMPÉTENCES EN TIC

La Cible 4.4 se lit comme suit : « D'ici à 2030, augmenter nettement 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 à l'entrepreneuriat ». L'indicateur mondial est basé sur le pourcentage d'individus qui ont des compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC), par type de compétence. Il mesure les compétences en TIC en se fondant sur le nombre de personnes qui déclarent avoir participé à des activités en informatique pendant une période donnée (généralement au cours des douze derniers mois dans le cas d'Eurostat, ou trois mois dans le cas de l'Union internationale des télécommunications – UIT). La méthodologie a été élaborée par Eurostat qui recueille les données de 32 pays, et elle a été adoptée par l'UIT qui recueille annuellement les données de tous les autres pays. Néanmoins, seuls 8 pays supplémentaires ont fourni des données pour l'année 2014.

Le contexte actuel du développement mondial est caractérisé par l'accélération du développement, de la complexité et de l'utilisation des TIC. Les défis à relever incluent l'accès aux TIC (première fracture

numérique) et le fait de veiller à ce que les individus possèdent les compétences pour utiliser les TIC (seconde fracture numérique).

Deux indicateurs sont envisagés dans le Cadre d'action Éducation 2030 : l'indicateur 16.1 « Pourcentage des jeunes/adultes qui maîtrisent au moins le niveau minimal d'aptitude en culture numérique » (indicateur prioritaire pour le GCT) ; et l'indicateur 16.2 « Pourcentage des individus qui ont des compétences en TIC, par type de compétence ». L'indicateur 16.2 est l'indicateur mondial actuel et l'indicateur 16.1 peut être considéré comme l'indicateur alternatif.

L'indicateur mondial est habituellement dérivé de l'enquête nationale sur les TIC qui pose généralement quelques questions sur l'accès à différents appareils et à Internet au sein du ménage, et qui pose ensuite à un ou plusieurs membres du ménage sélectionnés de manière aléatoire, des questions sur l'usage des TIC, incluant les compétences en la matière.

Comment les compétences en TIC ont-elles été mesurées à ce jour ?

Les données nationales sont collectées par le biais d'enquêtes internationales menées par exemple par l'UIT. Au niveau mondial, l'UIT recueille des informations sur les activités liées à l'informatique pour mesurer les compétences en TIC : les tâches informatiques basiques comme copier ou déplacer un fichier ou un dossier ; gérer un document, comme envoyer des courriels avec des pièces jointes ; utiliser des formules arithmétiques basiques dans une feuille de calcul ; se connecter et installer de nouveaux appareils comme un modem, une caméra ou une imprimante ; rechercher, télécharger, installer et configurer un logiciel ; créer des présentations électroniques, incluant du texte, des images, du son, de la vidéo ou des graphiques ; transférer des fichiers entre un ordinateur et d'autres appareils ; et écrire un

programme informatique en utilisant un langage de programmation spécialisé.

Le **Tableau 11** présente un résumé des autres initiatives internationales pour mesurer les compétences en TIC conduites par différentes organisations.

Défis clés pour mesurer les compétences numériques

Un des principaux problèmes que pose l'indicateur mondial est qu'il est auto-déclaré. Les individus interrogés fournissent des informations sur le type d'activités auxquelles ils ont participé, mais pas sur leur niveau d'aptitude. De plus, il est impossible de vérifier la véracité de ces auto-évaluations, et plus important encore, elles peuvent présenter de grandes différences entre des groupes de différents milieux culturels et personnels. Par exemple, il est bien connu que les femmes ont tendance à sous-estimer leurs capacités à utiliser les ordinateurs et l'Internet, tandis que les hommes ont tendance à les surestimer. Il est également très probable que quelqu'un, disons venant de Finlande, approchera la question d'une manière différente par rapport à quelqu'un venant d'Éthiopie.

En termes de couverture de population, le fait que la cible mentionne les jeunes et les adultes souligne le fait que les jeunes doivent être inclus de manière spécifique dans la mesure. Le contexte est pertinent et peut varier considérablement d'un pays à l'autre. Les enfants vivant dans les pays à revenu élevé peuvent développer des compétences des années avant ceux des pays à revenu faible.

Les questions traitant des défis qui peuvent être identifiées dans l'élaboration de la stratégie de mesure de la Cible 4.4 incluent les suivantes:

- Quel concept faut-il mesurer et comment doit-il être défini ? Qu'entendons-nous par compétences

en TIC et maîtrise du numérique ? Faut-il également prendre en compte les compétences techniques et professionnelles ?

- Quel outil de mesure faut-il élaborer et comment ? Différents outils sont-ils nécessaires pour des groupes d'âge différents (en particulier pour les jeunes) ?
- Les mesures doivent-elles être également appropriées pour les enfants de tous les pays, et si oui, comment créer de telles échelles ?
- Comment sera-t-il distribué aux pays ? Comment les pays peuvent-ils soutenir la mise en œuvre de ce nouvel outil ?
- Quel est le coût de mise en œuvre de l'outil ?
- Comment définir les niveaux de référence ?
- À quelle fréquence les pays devraient-ils mesurer et reporter leurs résultats ?
- Il faudrait également étudier le processus d'intégration du nouvel indicateur dans la liste mondiale. Est-ce possible ? Si oui, quand et comment ?

CIBLE 4.6 : MESURER L'ALPHABÉTISME ET LES COMPÉTENCES DES ADULTES

La Cible 4.6 couvre l'alphabétisme et la numératie. L'indicateur mondial actuel de cet objectif est le « pourcentage de la population d'un groupe d'âge donné ayant les compétences voulues à au moins un niveau d'aptitude fixé en (a) alphabétisme et en (b) numératie fonctionnels, par sexe ». Les concepts clés à mesurer incluent les compétences en lecture, en écriture et en calcul.

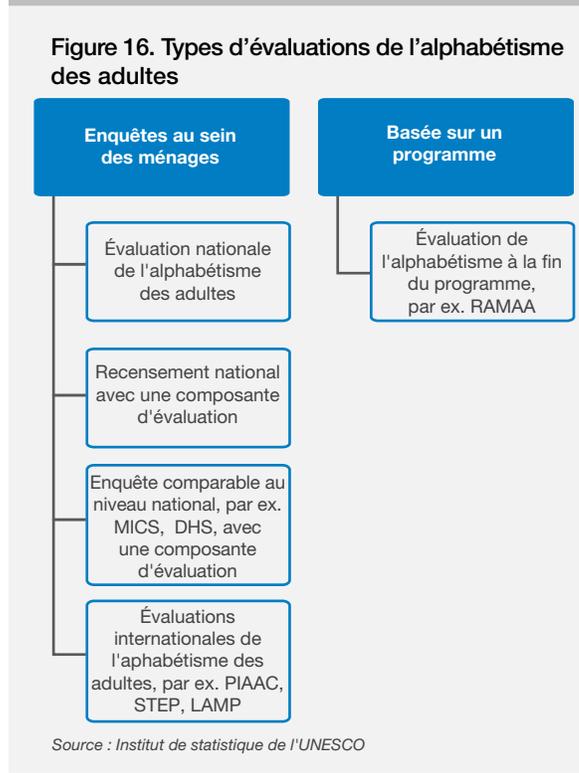
Tableau 11. Efforts pour mesurer les compétences en TIC

Programme	Années et fréquence	Pays participants	Population cible	Instruments	Construits mesurés
Mesurer l'accès et l'utilisation des TIC par les ménages et les individus de l'UIT	Enquête annuelle depuis 2004	193 États membres de l'UIT dans le monde	Les individus âgés de 5 ans et plus dans les ménages	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enquête auprès des ménages ▪ Auto-déclaration des compétences 	Accès aux TIC, à Internet et à d'autres réseaux électroniques ainsi que leur utilisation.
Programme pour l'évaluation internationale des élèves (PISA) de l'OCDE	Tous les 3 ans depuis 2000	34 États membres de l'OCDE et 31 pays partenaires	Élèves âgés de 15 ans	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Évaluation directe des compétences des élèves ▪ Questionnaire de l'enseignant ▪ Questionnaire du directeur d'école 	Utilisation des TIC, intérêt pour les TIC, compétence perçue en TIC; autonomie perçue pour l'utilisation des TIC, utilisation des TIC dans les interactions sociales, disponibilité d'un ordinateur dans les écoles, et politiques favorisant l'utilisation de l'ordinateur.
Étude internationale sur la maîtrise des outils informatiques et la culture de l'information (ICILS) de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)	2013, 2018	20 pays (ou territoires) à travers l'Asie, l'Europe, l'Amérique du Nord, et l'Amérique du Sud	Élèves de 8ème année (ou du niveau national équivalent)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Évaluation directe des compétences de l'élève ▪ Questionnaire de l'élève ▪ Questionnaire de l'enseignant ▪ Questionnaire de l'école ▪ Enquête sur le contexte national 	Deux composantes qui structurent les compétences et les connaissances : (a) la collecte et la gestion de l'information, et (b) la production et l'échange de l'information.
Enquête Eurostat sur l'usage des TIC dans les ménages et par les individus	Enquête annuelle depuis 2002	28 États membres de l'Union européenne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tous les individus âgés de 16 à 74 ans; ▪ Tous les ménages ayant au moins un membre âgé de 16 à 74 ans 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enquête auprès des ménages 	Accès aux TIC, à Internet et à d'autres réseaux électroniques et leur utilisation par les individus et/ou les ménages.
Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) de l'OCDE	Phase 1 en 2008-13; Phase 2 en 2012-16, Phase 3 en 2014-18	23 États membres de l'OCDE et 1 pays partenaire	Adultes âgés de 16 à 65 ans	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Évaluation directe des compétences des adultes ▪ Questionnaires contextuels 	Capacité à résoudre des problèmes dans des environnements à forte composante technologique.

Sources : Enquête Eurostat sur l'usage des TIC dans les ménages et par les individus (<http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained>); Étude internationale sur la maîtrise des outils informatiques et la culture de l'information (ICILS) de l'IEA (http://www.iea.nl/icils_2013.html); Manuel pour mesurer l'accès aux TIC et l'utilisation par les ménages et les individus de l'UIT (<http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/manual2014.aspx>); OCDE à propos de PISA (<https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>) et à propos de PIAAC (<http://www.oecd.org/skills/piaac/surveyofadultskills.htm>).

Comment les compétences des jeunes et des adultes ont-elles été mesurées à ce jour ?

Dans le domaine de l'alphabétisme des adultes, les programmes internationaux d'évaluation des adultes, à large échelle, – comme l'Enquête internationale sur l'alphabétisme des adultes (IALS), l'Enquête sur l'alphabétisme et les compétences des adultes (ALL), le programme PIAAC et l'Étude sur les compétences au service de l'emploi et de la productivité (STEP) – permettent aux pays de comparer les compétences de leur population adulte et d'avoir des informations sur ce qu'il faut améliorer pour avoir une population compétente et productive. Par ailleurs, les pays collectent également des données sur les compétences d'alphabétisme des adultes par le biais d'enquêtes qui sont conçues au niveau national et qui par conséquent varient en termes de contenu et de méthodologie. De plus, la qualité et la fiabilité des évaluations ainsi que les scores obtenus peuvent varier considérablement. En conséquence, il est difficile de comparer les compétences d'alphabétisme des adultes estimées au niveau national avec les données des différentes évaluations. Les types d'outils de collecte utilisés actuellement sont résumés à la **Figure 16**.



Les programmes d'évaluation énumérés dans le **Tableau 12** sont rigoureux sur le plan technique, respectés et de nombreux pays y participent.

Tableau 12. Pays participants aux évaluations internationales majeures des compétences par région

Région	LAMP	PIAAC	STEP	RAMAA ¹	Total
Asie de l'Est et Pacifique	3	6	3		16
Europe et Asie centrale		22	6		49
Amérique latine et Caraïbes	2	1	2		7
Moyen-Orient et Afrique du Nord	3	1		1	5
Amérique du Nord		2			7
Asie du Sud	1		1		3
Afrique subsaharienne	2		2	4	9
Total	11	32	14	5	96

1. La RAMAA a été initié par l'UIL pour renforcer les capacités nationales à évaluer les résultats d'apprentissage des programmes d'alphabétisation. En août 2016, il couvrait douze pays : Bénin, Burkina Faso, Cameroun, République centrafricaine, Tchad, Côte d'Ivoire, République démocratique du Congo, Mali, Maroc, Niger, Sénégal et Togo.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

Cependant, ils sont généralement mis en œuvre dans les pays au niveau de développement plus élevé, si bien qu'ils évaluent des compétences de niveau plus élevé et comportent moins de tâches pour évaluer les populations dont les compétences sont plus faibles. Certaines des tâches de ces évaluations sont extrêmement exigeantes et sont axées sur la résolution de problème dans un environnement offrant de nombreuses opportunités de lecture et d'écriture, qui peut ne pas refléter la réalité de larges couches de la population des pays moins développés, où les compétences d'alphabétisme moyennes sont souvent beaucoup plus faibles et où de nombreux adultes ne possèdent pas les compétences fondamentales en lecture et en écriture. Les évaluations comme l'Enquête sur les compétences des adultes menée dans le cadre du PIAAC ne sont pas aussi pertinentes pour les pays moins développés, parce qu'elles ne permettent pas d'identifier le niveau d'alphabétisme des populations à faible qualification et qu'elles fournissent par conséquent peu d'indications sur les compétences qu'il est nécessaire d'améliorer et sur la manière de le faire.

Les Enquêtes démographiques et de santé (DHS) et les Enquêtes par grappes à indicateurs multiples (MICS) tentent de répondre à la pénurie d'évaluations sur l'alphabétisme dans les pays en développement par l'ajout d'un simple test sur les compétences en lecture à leurs modules d'enquête. Dans les enquêtes DHS et MICS, il est demandé à un échantillon d'adultes répondants, généralement des femmes et des hommes âgés de 15 à 49 ans, de lire une carte sur laquelle est écrite une phrase courte et simple dans leur langue. Le résultat est enregistré selon l'une de ces trois options : i) ne sait pas lire du tout ; ii) ne sait lire que des parties de la phrase ; ou iii) sait lire la phrase complète. Les résultats de ces tests sont disponibles pour presque toutes les enquêtes DHS et MICS menées au cours de la décennie écoulée, y compris un grand nombre d'enquêtes dans les pays moins développés. Les résultats de ces tests sont plus fiables que les auto-déclarations

sur l'alphabétisme et donnent au moins une idée du niveau des compétences en lecture. D'autre part, ces tests simples de lecture ne permettent pas de mesurer l'alphabétisme sur un continuum, contrairement aux évaluations mentionnées précédemment et ils n'améliorent que partiellement les indicateurs dichotomiques traditionnels de l'alphabétisme.

Défis clés pour mesurer les compétences des adultes en lecture et en mathématiques

Actuellement, l'ISU travaille en étroite collaboration avec l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), l'OCDE et la Banque mondiale pour concevoir et produire une enquête sur l'évaluation des compétences d'alphabétisme de base des adultes, le *Short Literacy Survey* (SLS ou Courte enquête sur l'alphabétisme). Elle fournira des informations sur l'acquisition des compétences les plus élémentaires en lecture des individus et tentera d'établir des liens avec les échelles des autres évaluations internationales, comme PIAAC et STEP. Lorsque les trois évaluations seront liées, il sera possible de produire une large série de données comparables pour un suivi initial des compétences des adultes. Il existe toutefois une limite majeure à la nouvelle enquête SLS. L'enquête évalue l'alphabétisme et, se fondant sur les recherches passées, suppose qu'il y a une corrélation entre l'alphabétisme et la numératie et utilise cette relation pour estimer les compétences en numératie des adultes évalués.

L'Assemblée générale des Nations Unies et la Conférence générale de l'UNESCO ont exprimé leur inquiétude concernant le programme inachevé d'alphabétisation. À cet égard, l'UIL a créé l'Alliance mondiale pour l'alphabétisation (GAL) qui réunit toutes les parties prenantes impliquées dans l'assurance de la qualité des données des évaluations de l'apprentissage des adultes. La mesure des compétences des adultes faisant partie de la

Cible 4.6, les travaux du GAL seront aussi articulés au sein du mécanisme de coordination plus large de l'Agenda Éducation 2030.

CIBLE 4.7 : MESURER L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE

La Cible 4.7, qui comprend l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) et l'éducation en vue du développement durable (EDD), vise à aborder les deux besoins les plus urgents et primordiaux de notre société mondialisée, soumise à une pression et à des risques sans précédents, pour ses systèmes scolaires : « le vivre ensemble » (respect des droits de l'homme, justice sociale, diversité et égalité des sexes) et « la relation avec la nature ».

L'ECM et l'EDD sont considérées comme les pistes essentielles pour un avenir durable et pacifique pour tous, car on estime qu'elles ont un pouvoir de transformation déterminant. Elles visent à doter et à inculquer aux apprenants de tous âges les valeurs, les connaissances et les compétences fondées sur et inculquant le respect des droits de l'homme, la justice sociale, la diversité, l'égalité des sexes et la durabilité environnementale, qui permettent aux apprenants d'être des citoyens du monde proactifs et responsables.

L'indicateur mondial de la Cible 4.7 mesure la quantité et la qualité des contributions d'un pays à l'ECM et l'EDD. Il a pour vocation de refléter l'engagement national dans ces domaines (par exemple, savoir si la volonté/les décisions politiques et les ressources disponibles ont été traduites en politiques concrètes, en programmes d'enseignement ou en évaluations). Il peut aussi aider à prévoir la probabilité que les résultats d'apprentissage souhaités des élèves soient réalisés.

Comment l'ECM a-t-elle été mesurée à ce jour ?

La recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix

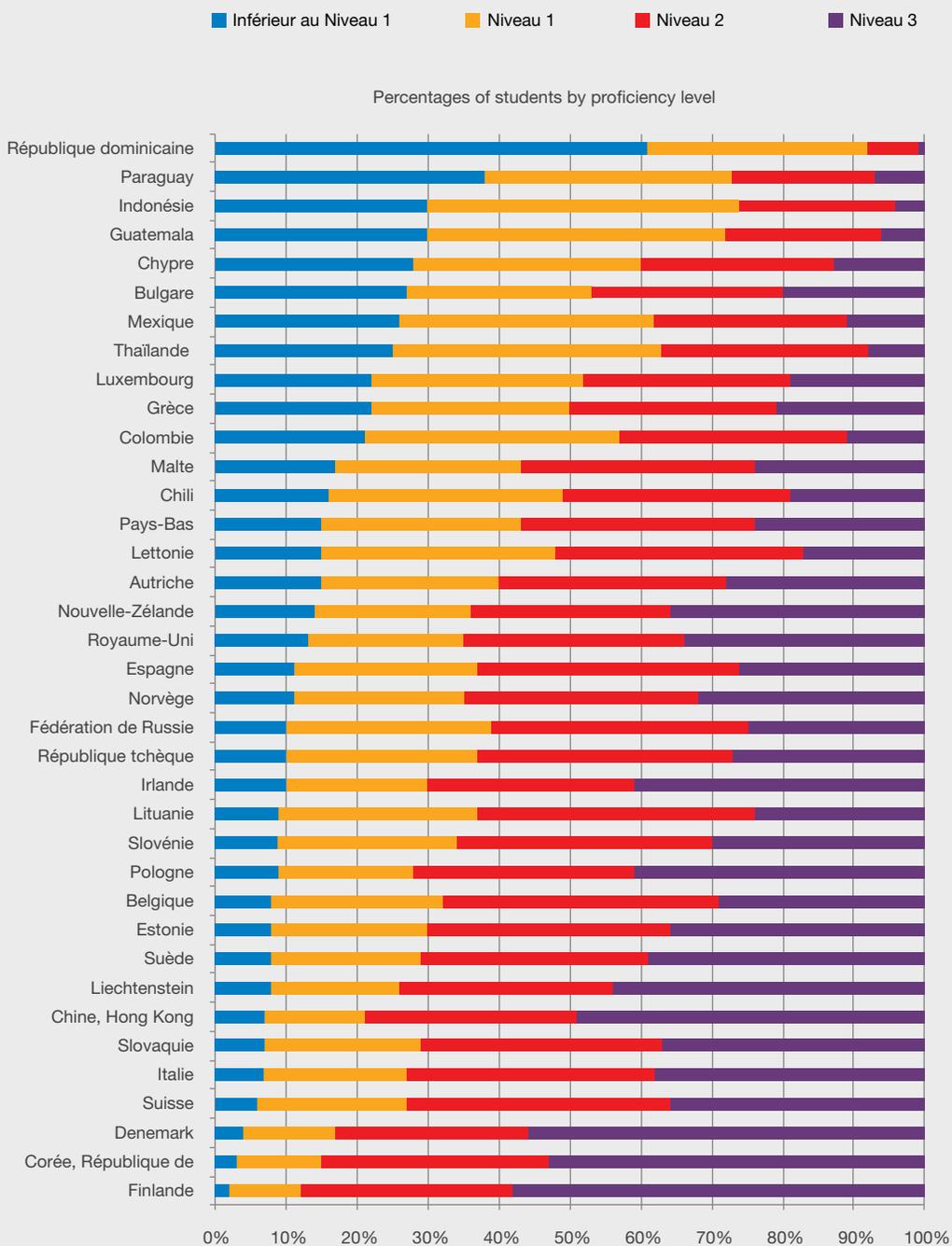
internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales de l'UNESCO de 1974 contient un mécanisme de communication d'information. Le document recommande de « prendre des mesures législatives ou toute autre mesure » qui fournissent un appui institutionnel et pédagogique à ses principes directeurs qui sont : l'éducation aux droits de l'homme, à la paix et à la non-violence, la diversité culturelle, la survie de l'homme et son bien-être, et la préservation de notre planète. Ils sont compatibles avec les concepts contenus dans la Cible 4.7.

D'après la recommandation, les États membres doivent produire un rapport tous les quatre ans. À ce jour, l'UNESCO a mené à bien cinq cycles de rapport sur sa mise en œuvre, le sixième étant en cours de lancement avec l'intégration d'un questionnaire approprié pour l'indicateur de la Cible 4.7. L'UNESCO étudie le degré d'intégration de l'EDD et l'ECM dans : (i) les politiques d'éducation nationale ; (ii) les programmes d'enseignement ; (iii) la formation des enseignants ; (iv) les évaluations des élèves ; et (v) les pays où une politique, un plan et/ou une loi relatifs au « développement durable », à la « compréhension mondiale » ou à la « compréhension internationale » sont en place. Ce rapport pourrait constituer un point de départ.

Une version améliorée de l'Étude internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté (ICCS) de l'IEA est une possible source de données pour cet indicateur. Suite à un accord conclu avec l'UNESCO, les outils de l'enquête ICCS seront révisés pour être alignés sur la Cible 4.7 et les données du cycle ICCS 2016 seront examinées pour dégager les données pertinentes relatives à la Cible 4.7.

Alors que de nouveaux outils et méthodes sont en cours d'élaboration, les résultats de l'étude ICCS 2009 sont disponibles et montrent différents niveaux de connaissances et d'engagement des élèves (**Figure 17**). En conséquence, l'ICCS a

Figure 17. Répartition des élèves par niveau d'aptitude en connaissances civiques et du pays, 2009 (%)



Source : Institut de statistique de l'UNESCO, basé sur les données de l'IEA, 2010

structuré son cadre et son approche au-delà du simple niveau des apprenants, c'est-à-dire autour des notions relatives au civisme et à la citoyenneté, ainsi qu'au contexte. Dans le cadre de référence sur le civisme et la citoyenneté de l'ICCS, les notions et les aspects cognitifs, socio-affectifs et comportementaux ont été structurés avec les processus correspondants. Les niveaux sont dérivés de l'engagement des élèves à l'égard des principes fondamentaux et des larges concepts qui sous-tendent le civisme et la citoyenneté jusqu'à un niveau plus élevé où les élèves démontrent une connaissance et une compréhension globale plutôt que fragmentée de ces concepts.

Des efforts sont déjà en cours pour développer les cadres conceptuels sous-tendant ces indicateurs. Par exemple, une version améliorée de l'ICCS de l'IEA serait une possible source de données pour l'indicateur thématique *« Pourcentage d'élèves d'un groupe d'âge (ou niveau d'études) donné montrant une compréhension adéquate des questions relatives à la citoyenneté mondiale et à la durabilité »*, qui représente une mesure directe des résultats d'apprentissage réalisés dans les domaines de l'éducation à la citoyenneté mondiale et de l'éducation en vue du développement durable.

Suite à un accord conclu avec l'UNESCO, les outils de l'enquête ICCS seront révisés pour être alignés sur la Cible 4.7. De plus, les données du cycle ICCS 2016 seront examinées pour dégager les informations pertinentes pour le suivi des progrès accomplis. Une source possible pour l'indicateur thématique *« Pourcentage d'élèves de 15 ans montrant une maîtrise des connaissances de la science environnementale et de la géoscience »*, généralement collecté à travers les enquêtes sur l'évaluation des compétences, serait l'enquête PISA de l'OCDE, mais d'autres sources sont également en cours d'étude. En ce qui concerne l'indicateur *« Degré auquel le cadre du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme est mis*

en œuvre (conformément à la Résolution 59/113 de l'Assemblée générale des Nations Unies) à l'échelle nationale », les rapports nationaux d'évaluation et autres évaluations sur la mise en œuvre du plan d'action de chaque étape du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme sont soumis périodiquement au Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH).

Défis clés pour mesurer l'ECM

Pour identifier la série d'indicateurs potentiels, nous devons répondre aux questions suivantes :

- Comment l'ECM et l'EDD sont-elles définies au regard des besoins de l'Agenda 2030 ?
- Quelles dimensions faudrait-il inclure (cognitives, socio-affectives et comportementales) ?
- Comment pouvons-nous séparer les attributs des apprenants des résultats d'apprentissage ?
- Quelles dimensions faudrait-il mesurer (communauté, institutions et classe, domicile, apprenant) ?
- Quels contextes faudrait-il mesurer ? Uniquement ceux où les décideurs politiques peuvent agir pour influencer le changement ?
- Quels sont les groupes d'âge ou les cohortes appropriées pour la mesure ? Par niveau de scolarité ?
- Quels mécanismes pourraient être utilisés pour collecter les données de populations différentes (élèves, enfants non scolarisés et jeunes) ?
- Quelles sources de données pourraient être utilisées pour produire les indicateurs ?

4.2 VERS UNE STRATÉGIE RÉALISABLE POUR MESURER L'APPRENTISSAGE ET LES COMPÉTENCES

Les principes directeurs pour faire progresser le programme de mesure de l'apprentissage incluent : le soutien et le maintien de l'équilibre entre les divers points de vue tout en identifiant les domaines d'apprentissage pertinents à l'échelle mondiale ; la conceptualisation de la façon dont les données nationales et régionales peuvent aider à éclairer la mesure mondiale de l'éducation ; l'établissement d'un équilibre entre la définition des compétences « mondiales » et le rôle des contextes locaux et des objectifs nationaux de l'éducation. L'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage (GAML) a été mise en place pour soutenir ces objectifs en association

avec plusieurs initiatives de l'ISU dans ce domaine (**Encadré 21**).

La GAML réunit les parties prenantes nationales et internationales pour développer une approche participative dans le domaine de la mesure, ce qui est essentiel pour renforcer et optimiser les évaluations nationales de l'apprentissage, et veiller à la mise en œuvre de politiques pour évaluer les résultats d'apprentissage. Elle sert également à obtenir les financements extérieurs adéquats pour la communication au niveau international des données d'évaluations nationales d'apprentissage dont la qualité est assurée.

Plus précisément, la GAML abordera les principales questions suivantes (**Figure 18**) :

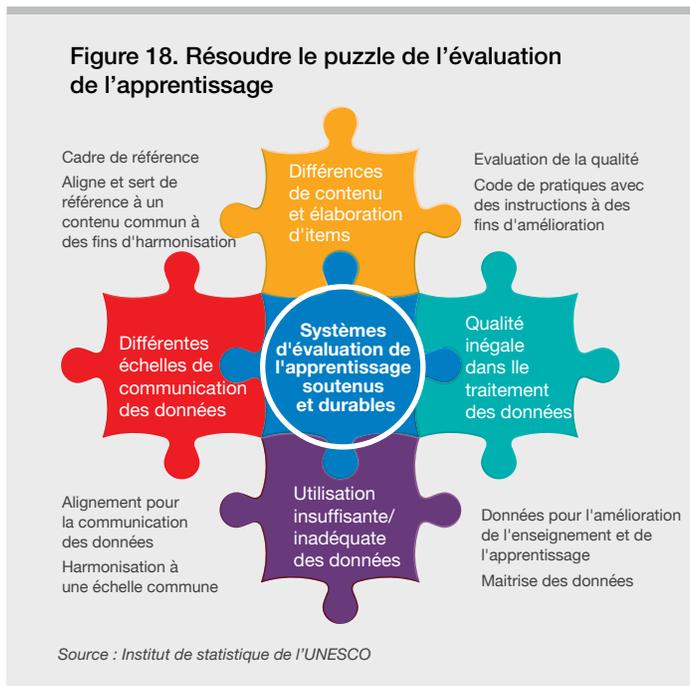
Encadré 21. Les efforts de l'ISU pour améliorer le programme de mesure de l'apprentissage mondial

Le Partenariat pour la métrique des apprentissages (LMP – *Learning Metrics Partnership*) est une initiative commune de l'ISU et du Centre pour le suivi mondial de l'éducation du Conseil australien de recherche en éducation (ACER-GEM) visant à élaborer une série de métriques d'apprentissage en mathématiques et en lecture, comparables au plan national et international, et à faciliter et soutenir leur utilisation à des fins de suivi des progrès en partenariat avec les pays intéressés.

- Le *Catalogue et la Base de données de l'ISU sur les mesures des acquis de l'apprentissage* ont été lancés en 2015 et la prochaine version qui aura une couverture mondiale sera publiée fin 2016. C'est l'unique source mondiale de métadonnées sur les mesures des résultats d'apprentissage qui fournit des informations sur les évaluations à grande échelle menées dans les cycles primaire et secondaire de l'enseignement, y compris les examens publics et les évaluations nationales de l'apprentissage. Elle couvre 168 évaluations de 68 pays et inclut 80 résumés narratifs sur les examens publics, les évaluations nationales de l'apprentissage, les initiatives internationales et les évaluations organisées par des citoyens. La nouvelle version du Catalogue fournira des informations ciblées (sources de financement, utilisation des données et niveau de performance des pays, etc.) sur les évaluations de l'apprentissage. La base de données sera utilisée pour produire les indicateurs de l'ODD 4-Éducation 2030 afin d'assurer le suivi des progrès accomplis pendant que les échelles d'apprentissage et les métriques mondiales de communication des données sont en cours d'élaboration.
- Le livre numérique *Comprendre ce qui fonctionne dans les évaluations orales de la lecture* (ISU, 2016) est un recueil d'expériences de 50 auteurs et de 30 organisations qui aborde des questions techniques et politiques liées à la mise en œuvre des évaluations orales de la lecture, et qui formule des recommandations pour la mesure des compétences précoces en lecture.
- L'*Indice de la capacité à mesurer l'apprentissage (LACI)* documente la prévalence des évaluations à l'échelle mondiale. La base de données LACI couvre plus de 100 pays et un travail est en cours pour intégrer les évaluations de l'apprentissage au-delà de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

Figure 18. Résoudre le puzzle de l'évaluation de l'apprentissage



1. Que faut-il mesurer ? Par exemple, dans les domaines du contenu et des compétences/ aptitudes d'apprentissage, un cadre de référence commun sur le contenu est nécessaire (incluant les informations de base contextualisées).
2. Comment devons-nous le mesurer ? L'utilisation de différents types d'évaluation pour collecter les données pertinentes, ainsi que l'utilisation des nouvelles technologies pour la collecte des données est à considérer. Les données devront être basées sur les compétences ou le programme d'enseignement, l'âge ou l'année d'études.
3. Comment pouvons-nous garantir la qualité des processus liés aux données et la normalisation de la collecte, du traitement et de la communication des données ? De bonnes données d'évaluations de l'apprentissage démontrent la nécessité d'un processus d'assurance de la qualité.
4. Comment pouvons-nous garantir l'utilisation correcte des résultats par toutes les parties prenantes pour la formulation de politiques ? Ceci

est particulièrement important pour les données sur l'alphabétisme.

5. Comment devons-nous communiquer les données à l'échelle mondiale ? Il faudrait définir la norme des compétences minimales et du niveau de performance de référence de chaque indicateur. Ceci est particulièrement important pour le niveau minimal de compétence.

Une stratégie réalisable devrait inclure trois principaux piliers : premièrement, conceptualiser et établir un cadre mondial de référence pour faciliter la mesure et la communication des données sur l'apprentissage à l'échelle mondiale; deuxièmement, établir un code international de pratique pour guider l'élaboration et la mise en œuvre d'évaluations rigoureuses et fiables; et troisièmement, garantir la durabilité à travers une gouvernance claire, une coordination du financement par les parties prenantes clés et un leadership politique et technique pour donner des avis et des conseils tout au long du processus.

Un cadre de référence mondial et une métrique de communication des données

Un cadre offre une base commune lors de l'élaboration d'une matière/d'un domaine d'apprentissage, une évaluation et un mécanisme de mesure. Pour un usage à l'échelle mondiale, ce cadre doit être exhaustif, transparent, et cohérent¹ et être conforme aux bonnes pratiques (**Encadré 22**).

Une fois entièrement élaborés, ce cadre et l'échelle correspondante couvriront l'éventail complet des domaines de contenus, et pourront ensuite être utilisés pour décrire la progression des compétences d'apprentissage. Il jettera les bases d'un point de référence commun, convenu à l'échelle internationale,

1. Certains principes du cadre commun utilisé ici ont été adaptés du « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner et évaluer », Unité des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg. L'article est disponible sur : www.coe.int/lang-CEFR

Encadré 22. Garantir la qualité : un code international de pratiques pour les évaluations de l'apprentissage

La coordination des évaluations de l'apprentissage devrait être guidée par une série de règles communément admises et un mécanisme d'évaluation associé garantissant la responsabilisation. Le respect par toutes les parties prenantes impliquées dans la mise en œuvre des initiatives d'un code commun de pratiques favorisera une approche plus cohérente et efficace.

Un code de pratiques ne garantira pas la qualité et la disponibilité des données, mais son respect contribuera à accroître l'efficacité et le rapport coût-efficacité des systèmes. Il pourrait servir d'instrument d'autorégulation aux producteurs de données et d'instrument de régulation aux commanditaires des évaluations. Les organismes nationaux (ainsi que régionaux ou internationaux qui gèrent les programmes d'enquête) peuvent également utiliser le code pour guider leurs pratiques d'évaluation et présenter les résultats dans un format standard. Les pays peuvent aussi les utiliser pour élaborer leurs propres recommandations et guider leurs enquêtes dans le futur.

La seconde étape est l'analyse à travers un cadre d'évaluation de la qualité des données composé d'un ensemble d'outils et de mécanismes pour évaluer la qualité des méthodologies et des données de l'évaluation d'apprentissage. Le Cadre d'évaluation de la qualité des données (DQAF) fournit une structure permettant d'évaluer les pratiques existantes par rapport à la meilleure pratique (définie par le code de pratiques). Il constitue un outil précieux pour au moins trois groupes d'utilisateurs :

- Il guidera le personnel de l'ISU en ce qui concerne la communication des données et la conception de lignes directrices pour l'assistance technique.
- Il guidera les initiatives nationales, notamment dans la préparation des auto-évaluations.
- Il guidera les utilisateurs des données en ce qui concerne l'évaluation des données à des fins d'analyse politique, de prévision et de performance économique.

Le DQAF comprendra 3 à 5 dimensions de la qualité des données : l'assurance d'intégrité, de rigueur, d'exactitude, de fiabilité, d'utilité pratique et d'accessibilité.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

pour mesurer l'apprentissage. En outre, l'échelle d'apprentissage pourrait servir de point de référence pour les évaluations nationales, ce qui faciliterait une compréhension commune des étapes clés de l'apprentissage. Bien que les pays s'appuient sur leurs propres normes et méthodologies pour élaborer les évaluations nationales, ce cadre permettrait de veiller à ce que les données soient comprises dans les paramètres destinés à en garantir la comparabilité. L'objectif principal de ce cadre et de l'échelle

correspondante est de promouvoir la fiabilité et la comparabilité des évaluations nationales, régionales et internationales, tout en contribuant à éclairer le suivi mondial des progrès accomplis et à tirer parti des initiatives actuelles.

Une fois la progression des compétences d'apprentissage établie, les construits définis dans chaque domaine et les items de différentes évaluations pourraient être recensés selon leur

Tableau 13. Exemple d'items à choix multiple extrait d'évaluations internationales et nationales

Contenus/construit	Pays A	Pays B	CNA1	CNA2 (régional)
Géométrie 3 ^{ème} année	Items 8, 12, 14, 17	Items 3, 7, 8, 12	Items 12, 25, 26, 28	Items 4-9

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

contenu et les compétences qu'ils mesurent (incluant les niveaux de difficulté). Le **Tableau 13** illustre comment ce recensement peut être utilisé pour définir la comparabilité d'une évaluation particulière.

La métrique de communication des données est un sous-produit de l'échelle d'apprentissage. En termes simples, elle peut être considérée comme une règle pour la communication des données collectées. Pour l'ODD 4 par exemple, les pays communiqueront le pourcentage d'enfants, de jeunes et d'adultes qui maîtrisent les compétences minimales dans des domaines d'apprentissage clés. L'une des premières étapes consistera à trouver un consensus au sein de la communauté internationale de l'éducation sur ce que la maîtrise des compétences minimales signifie. Cette définition guidera l'élaboration du point de référence ou score seuil de la métrique. Le score seuil divisera la population évaluée en deux groupes : ceux qui maîtrisent les compétences minimales et ceux qui ne les maîtrisent pas.

Comment améliorer l'utilisation et la diffusion des résultats d'une évaluation d'apprentissage

La finalité d'une évaluation d'apprentissage est claire : améliorer la qualité de l'enseignement reçu par tous les enfants, quels que soient leurs conditions de vie ou le statut socioéconomique de leur famille, de leur communauté ou de leur école. Les évaluations doivent fournir à toutes les parties prenantes – des ministres aux enseignants, aux parents et aux élèves – les informations précises dont ils ont besoin pour améliorer les résultats d'apprentissage.

Par exemple, les types d'informations dont un enseignant aura besoin pour améliorer l'environnement de sa classe ne seront pas les mêmes que celles nécessaires à un ministre de l'Éducation nationale. Par ailleurs, tous deux pourraient utiliser les mêmes résultats mais à des fins différentes. Par conséquent, il est essentiel

de renforcer les capacités nationales pour tirer pleinement parti des informations fournies et permettre une interprétation adéquate des résultats.

Ceci implique également des efforts concertés pour diffuser largement les résultats de l'évaluation. Trop souvent, l'accès à l'information se limite à tort à la publication d'un classement dans les médias. Cette approche, que ce soit au sein des pays ou entre eux, ne fait qu'informer certains parents ou certaines communautés que leurs enfants sont désavantagés sans toutefois leur fournir d'éléments d'information sur la façon dont les résultats pourraient refléter leur statut socioéconomique. Plus important encore, il ne renseigne pas les familles sur les compétences qui font défaut à leurs enfants.

Néanmoins, certains pays (généralement à revenu moyen ou élevé) trouvent des solutions innovantes pour utiliser et diffuser leurs données. L'évaluation n'est plus considérée comme une simple pratique ou un simple exercice, mais comme un processus continu consistant à repenser les politiques et l'apprentissage à l'aune de leur expérience antérieure, tout en modifiant l'orientation des programmes et des ressources afin d'améliorer les résultats d'apprentissage et l'état général du système éducatif. En bref, les parties prenantes utilisent les résultats des évaluations pour apprendre comment apporter un changement positif.

Ainsi, il est essentiel, tant au niveau international que national, de repenser la manière dont les données d'une évaluation d'apprentissage sont diffusées et dans quels buts. En identifiant les bonnes pratiques et les modèles possibles, il est possible d'aider les pays à préparer des analyses pour les différents types d'utilisateurs - des décideurs politiques aux enseignants qui cherchent à renforcer leurs approches pédagogiques et aux parents qui essaient d'aider leurs enfants à apprendre. Actuellement, les données sont utilisées pour évaluer et gérer les

systèmes éducatifs, mais elles constituent également une source d'informations particulièrement riche pour répondre directement aux besoins des élèves. Le défi consiste à rendre les données largement accessibles et utilisables par les différents acteurs.

4.3. MESURER L'ÉQUITÉ : UN DÉFI MAJEUR DU NOUVEAU PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT

L'équité est l'une des caractéristiques les plus notables du nouveau programme international. Ce terme renvoie au sens large aux différents concepts liés à la justice et aux mesures compensatoires qui reconnaissent le désavantage.

L'ODD 5 et l'ODD 10 appellent expressément à l'égalité des sexes et à la réduction globale des inégalités au sein des pays ainsi qu'entre eux, tandis que les questions liées à l'équité sont également soulignées dans la majorité des autres objectifs. L'ODD 4 ne fait pas exception, la Cible 4.5 appelant explicitement à assurer le suivi des progrès en utilisant les indices de parité et la désagrégation de tous les indicateurs de l'éducation dans la mesure du possible. C'est un nouvel ensemble de défis à relever pour les pays et la communauté internationale, qui doivent aller au-delà des modèles traditionnels de production des données sur l'éducation.

L'indice de parité est le principal indicateur qui sera utilisé pour assurer le suivi mondial de tous les indicateurs désagrégés. En conséquence, les indicateurs liés à l'équité constituent la part la plus importante des données nécessaires pour assurer le suivi de l'ODD 4 dans son ensemble. Un grand nombre des 43 indicateurs du cadre thématique devront être désagrégés par sexe, niveau de richesse et lieu de résidence, afin de pouvoir calculer les indices de parité nécessaires au suivi de la Cible 4.5. Mais comme le montre la Section 2, de nombreux pays ne sont pas en mesure de satisfaire à cette exigence à l'heure actuelle.

Outre les indices de parité, trois indicateurs de politique font partie du cadre thématique d'indicateurs de la Cible 4.5 :

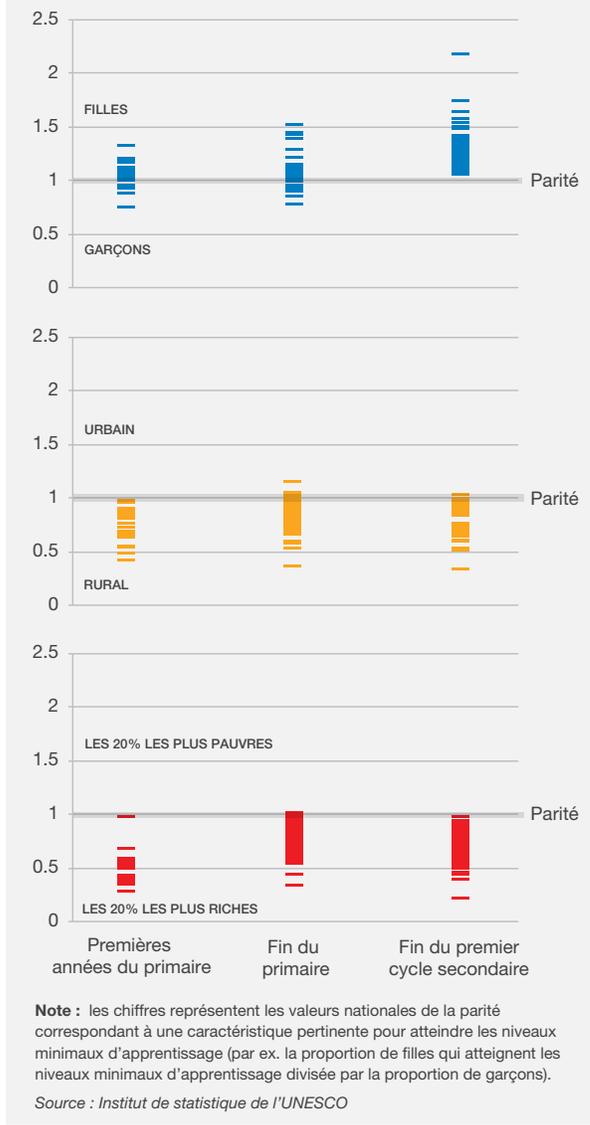
- Le pourcentage d'élèves de l'enseignement primaire dont la première langue ou la langue parlée à la maison est la langue d'instruction ;
- Le degré auquel des politiques basées sur une formule explicite réaffectent les ressources de l'éducation aux populations défavorisées ; et
- Les dépenses d'éducation par élève, par niveau d'enseignement et source de financement.

La Cible 4.a inclut également un certain nombre d'indicateurs pour fournir des établissements scolaires qui « soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes, et fournir à tous un cadre d'apprentissage sûr, non violent, inclusif et efficace ». Un indicateur sur le pourcentage d'établissements scolaires ayant des infrastructures adaptées, comme des installations sanitaires adéquates et du matériel adaptés aux élèves handicapés, pourrait refléter les efforts en matière de politiques visant à offrir une éducation inclusive.

Comment les inégalités ont-elles été mesurées à ce jour ?

Un large éventail d'indicateurs a été utilisé pour étudier les disparités en matière d'éducation. L'indice de parité inclus dans le cadre d'indicateurs des ODD faisait également partie du cadre des OMD pour la mesure des différences de scolarisation par sexe. L'indice de parité est le rapport entre la valeur de l'indicateur pour les filles et la valeur de l'indicateur pour les garçons. Par convention, on considère que les valeurs situées entre 0,97 et 1,03 indiquent la parité entre les deux sexes, tandis que les valeurs inférieures à 0,97 indiquent un avantage pour les garçons et les valeurs supérieures à 1,03 un avantage pour les filles.

Figure 19. Indices de parité par niveau d'apprentissage, sexe, lieu de résidence et niveau de richesse



La **Figure 19** illustre l'utilisation d'indices de parité basés sur les mesures des résultats d'apprentissage (Cible 4.1) à différents niveaux d'éducation. Elle montre comment les inégalités sont observées à chaque étape des cycles primaire et secondaire de l'enseignement.

En général, l'utilisation des indicateurs d'équité dépend des besoins en termes de politiques et des attributs d'intérêt (**Tableau 14**). Les dimensions de l'équité peuvent être classées comme intrants, extrants et effets. Ceci est fonction du type de classification souvent utilisé par les organisations internationales pour la planification programmatique (voir par ex. DFID, 2011 ; Parsons et al., 2013). Dans l'ensemble, les intrants sont les aspects du système éducatif sur lesquels le gouvernement exerce un contrôle relativement direct (tels que les dépenses totales), alors que les extrants sont les résultats directs de ces intrants (par ex. les taux de participation). Les effets sont les objectifs ultimes que le système dans son ensemble est censé atteindre, comme les résultats d'apprentissage.

L'équité englobe également les attributs de l'individu, tels que le sexe, le lieu de résidence, l'appartenance ethnique, la langue, la situation de handicap, et la soumission des enfants au travail, et les caractéristiques du ménage telles que le niveau d'études parental, le niveau de richesse ou d'autres mesures du statut socioéconomique.

Quelles sont les initiatives existantes pour mesurer l'équité ?

À l'heure actuelle, les données et les indicateurs pour mesurer l'équité dans l'éducation sont produits par un large éventail d'organisations nationales (**Tableau 15**) et internationales, qui utilisent différentes normes d'assurance de la qualité, de traitement et de communication des données. Il n'existe pas de plateforme unique, exhaustive et faisant autorité pour diffuser les données et les méthodologies associées nécessaires pour assurer le suivi des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs 2030.

Néanmoins, une intense activité en relation avec la production de données et d'indicateurs pour mesurer l'équité dans l'éducation à l'échelle mondiale a été constatée, avec un nombre croissant d'acteurs, de

Tableau 14. Aspects et indicateurs de l'éducation pouvant être utilisés pour mesurer l'équité

<p>Intrants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dépenses publiques totales pour l'éducation (total, par élève ou par enfant d'âge scolaire). ▪ Dépenses privées pour l'éducation (total, par élève ou par enfant d'âge scolaire). ▪ Écoles et salles de classe (total, par élève, ou par enfant d'âge scolaire). ▪ Enseignants ou ratio élèves-enseignant. ▪ Enseignants qualifiés ou ratio élèves-enseignant qualifié, ou pourcentage d'enseignants qualifiés par rapport à l'ensemble des enseignants. ▪ Qualité des enseignants (par ex. basé sur l'observation d'une leçon ou les évaluations des compétences de l'enseignant). ▪ Infrastructures scolaires. ▪ Qualité de la gestion scolaire. <p>Extrants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Accès et participation (taux net ajusté de scolarisation ou taux net ajusté de fréquentation scolaire). * ▪ Progression (achèvement, rétention, survie, abandon). * <p>Effets :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Niveau d'études le plus élevé atteint. ▪ Résultats d'apprentissage. ▪ Compétences en alphabétisme, en numératie.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

Tableau 15. Sources de données et mesure de l'équité

Sources de données	Utilisations	Réserves
Questionnaires des politiques aux ministères de l'Éducation	Documents destinés à recenser les politiques nationales, les procédures et les processus	Ils ne couvrent que l'aspect « intrant » de l'égalité des possibilités. Ils reflètent la conception, qui est importante, mais ils ont plus de difficultés à saisir la mise en œuvre réelle des politiques.
Recensement scolaire annuel	Intrants scolaires et fréquentation	C'est un outil direct de l'action administrative, valide pour plusieurs écoles, mais il contient un ensemble limité de variables. Il couvre uniquement les écoles réglementées par le ministère de l'Éducation et les rapports peuvent être biaisés.
Enquêtes sur les écoles, les enseignants et les élèves	Détail des pratiques et procédures de l'école, résultats d'apprentissage	Elles explorent les questions liées à l'enseignement et à l'apprentissage, mais elles excluent les données sur les enfants non scolarisés et les groupes de populations spécifiques. Elles sont aussi limitées pour la collecte des caractéristiques des ménages/parents.
Enquêtes générales auprès des ménages	Caractéristiques du ménage, fréquentation, niveau d'études atteint, emploi	Elles sont représentatives de la population nationale, mais elles ont un degré élevé de variance pour les petits échantillons (par ex. les personnes handicapées) ; elles excluent certaines populations défavorisées (par ex. les orphelins).

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

sources et de méthodologies. Une étude récente a identifié plus de 25 projets dans le domaine des données qui ont servi à produire des mesures relatives à l'équité (Daga et al., 2016). Citons parmi les projets et les initiatives de recherche internationaux : la base de données sur « Le niveau d'études atteint et la scolarisation à travers le monde » de la Banque mondiale ; la base de données mondiale sur l'éducation de l'ISU qui utilise les enquêtes auprès des ménages normalisées internationalement pour produire des données désagrégées et des indicateurs de l'équité (<http://data.uis.unesco.org/>) ; et la base de données DME-WIDE initiée par le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous en 2009 et qui comprend à présent un large éventail de données et d'indicateurs désagrégés couvrant différents aspects de l'éducation.

Il existe également des initiatives à plus petite échelle (par ex. Young Lives, ASER), qui ont été déterminantes pour améliorer le suivi et la connaissance en matière d'éducation, d'apprentissage et de questions liées à l'équité ; et toutes les enquêtes auprès des ménages comme l'Enquête sur la population et la santé (DHS), les Enquêtes par grappes à indicateurs multiples (MICS) et les diverses évaluations internationales de l'apprentissage.

Comme l'indique le **Tableau 16**, ces initiatives peuvent être classées selon plusieurs critères : leur objectif, l'accent porté sur l'éducation (les enquêtes générales qui incluent quelques questions sur l'éducation comme variables contextuelles ou une enquête spécifique sur l'éducation) ; les aspects pertinents en matière d'éducation (par ex. l'accès, la participation, la transition/rétention, les résultats d'apprentissage, le niveau d'études atteint) ; le niveau d'enseignement.

La plupart des rapports internationaux sont axés sur les mêmes trois dimensions (sexe, lieu de résidence, richesse) ; ils utilisent les mêmes sources de

données (principalement DHS et MICS) et couvrent ainsi principalement le même groupe de pays en développement (en dépit de la nature universelle de l'agenda des ODD). Il n'est donc pas étonnant que le discours au niveau international soit centré sur un investissement dans davantage d'enquêtes internationales auprès des ménages de meilleure qualité.

Toutefois, certains experts objecteront que les enquêtes auprès des ménages ne sont pas centrées sur l'éducation ou sur les questions liées à l'équité. Pour améliorer la mesure de l'équité dans les enquêtes auprès des ménages, il conviendrait d'inclure de nouvelles variables rigoureuses respectant les normes internationales actuelles. L'expérience passée a montré que l'éducation n'est pas toujours suffisamment reconnue dans le processus décisionnel de la conception d'un questionnaire international. Il est indispensable d'améliorer le programme de mesure pour davantage prendre en compte les populations les plus vulnérables, à savoir les enfants et les jeunes handicapés, et les populations déplacées de force (par ex. les réfugiés et les personnes déplacées à l'intérieur de leur pays). Pour cela, de nouvelles techniques seront nécessaires, telles le sur-échantillonnage qui peut avoir des coûts non négligeables, comme lorsque des questions sur l'éducation sont ajoutées à une enquête auprès des ménages.

Tous ces facteurs entraînent l'augmentation des coûts de transaction pour les membres de la communauté mondiale de l'éducation, incluant les pays, les bailleurs de fonds et les organisations internationales. De toute évidence, une coordination plus étroite est requise pour l'adoption d'une approche durable afin de mesurer l'équité dans l'éducation de manière complète et d'éviter l'approche limitée, uniquement axée sur des aspects particuliers, adoptée dans le passé.

Défis clés pour mesurer l'équité

- Quel est le cadre conceptuel sous-jacent ?

Tableau 16. Initiatives internationales utilisées pour mesurer l'équité dans l'éducation

Initiative/Enquête	Institution	NIVEAU CITE					DIMENSION DE L'ÉQUITÉ										QUEL ASPECT DE L'ÉDUCATION ?					
		CITE 0	CITE 1	CITE 2	CITE 3	CITE 4+	Genre	Rural/Urban	Richesse	Handicap	Lieu de résidence	Langue	Appartenance ethnique	Situation de conflit	Autre	Ressources/intrants	Accès	Participation	Rétention/Survie	Niveau d'études atteint	Résultats d'apprentissage	Alphabétisme/Compétences
Exercices internationaux de collecte de données (sources de données multiples)																						
ISU – Données administratives	ISU						X	X	X	X	X	X	X	X	X						X	
ISU – Données des enquêtes auprès des ménages	ISU	X			X	X				X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Niveau d'études atteint et scolarisation dans le monde	Banque mondiale	X			X	X				X	X	X	X	X	X	X	X				X	X
DME-WIDE	UNESCO Rapport Mondial de suivi sur l'Éducation (RMSE)					X				X				X	X	X		X				X
Statistiques de l'éducation /Égalité dans l'éducation	Banque mondiale	X		X	X	X				X		X		X	X		X				X	X
Différences socioéconomiques dans les domaines de la santé, la nutrition et la population	Banque mondiale	X		X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X
data.unicef.org	UNICEF	X		X	X	X				X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	
Comprendre le travail des enfants	OIT, UNICEF, BM	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X
UNGEI	ONU	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	
OECD.stat	OCDE						X	X	X	X	X	X	X	X							X	X
Exercices internationaux de collecte de données (source de données unique)																						
TIMMS	IEA	X			X	X				X	X			X	X		X	X	X	X		X
PIRLS	IEA	X			X	X				X	X			X	X		X	X	X	X		X
PISA	OCDE	X	X	X		X				X	X			X	X		X	X	X	X		X
DHS	ICF International	X												X		X					X	
MICS	UNICEF	X												X		X					X	
Exercices régionaux de collecte de données																						
ISU - Enquête sur les enseignants de la Région Asie	ISU	X				X				X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
PASEC	CONFEMEN	X		X	X	X				X				X	X		X	X	X	X		X
SACMEQ	SACMEQ	X		X	X	X				X	X		X	X	X		X	X	X	X		X
LLECE, SERCE, TERCE	UNESCO	X		X	X	X				X	X		X	X	X		X	X	X	X		X
TransMonEE	UNICEF					X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X

Source : Daga et al., 2016

- Quelles sont les bases de données disponibles ? Quelles nouvelles données faut-il collecter ?
- Quel indicateur convient le mieux pour le cadre conceptuel (indices de parité, rapports de cotes, indice de concentration, coefficient de Gini, etc.) ?
- Quels sont les défis plus larges et les problèmes de disponibilité des données relatifs à l'équité ?
- Que peut-on réaliser à court terme et quels sont les domaines qui nécessiteront des efforts importants ?
- Quelles sont les priorités en termes de niveau d'enseignement ? Les mesures doivent-elles se concentrer sur l'éducation de base ou tous les niveaux d'enseignement ?

Élaborer un programme pour mesurer l'équité

Quelles sont les capacités mondiales actuelles pour répondre à la fois aux besoins de la communauté internationale et à ceux des pays en ce qui concerne la mesure de l'équité dans l'éducation ? Les efforts visant à fournir des données et des indicateurs pour assurer le suivi de l'équité dans l'éducation ne doivent ni se faire au détriment de la qualité des données, ni être négligés parce que l'environnement est intrinsèquement difficile dans les situations vulnérables ou parce que les ressources sont rares. Ainsi à ce jour, les États membres n'ont pas encore complètement intégré l'équité dans le cadre de leur suivi national de l'éducation, et la communauté internationale n'a pas apporté de réponse coordonnée et centralisée à ces besoins cruciaux en données. Il existe en revanche une mosaïque d'initiatives dispersées et parfois isolées.

Le nouvel élan donné par les ODD impose la nécessité d'élaborer une stratégie conjointe et définie d'un commun accord. Cette approche exigera de dégager un consensus sur : la définition de l'équité,

une métrique et des normes communes, et des mécanismes de coordination pour réduire les coûts de transaction.

Convenir d'une définition de l'équité

Il existe un débat de longue date dans les domaines de la philosophie politique, de l'éthique et de l'économie sur les significations que revêtent l'équité et l'égalité et sur la façon de définir l'équité dans l'éducation. Et si les défis conceptuels sont considérables, alors définir, formuler et rendre opérationnels des indicateurs posent les mêmes défis. Les indicateurs de l'éducation peuvent inclure les intrants tels que les dépenses de l'éducation, ainsi que les extrants tels que les résultats d'apprentissage des enfants. Il est important de noter que la signification politique ou morale de ces principes dépend de l'indicateur que l'on mesure. Par exemple, pour un gouvernement, garantir un financement égal pour chaque individu et garantir que chaque enfant atteigne le même niveau en termes de résultats d'apprentissage sont deux choses tout à fait différentes.

Bien qu'il soit difficile de s'accorder sur le concept, certains principes directeurs peuvent élargir la perspective. Par exemple, l'*égalité des conditions* exige que chacun reçoive la même qualité d'éducation. Les *normes minimales* signifient que l'éducation de chacun doit au moins respecter la même norme minimale. L'impartialité signifie que l'éducation ne dépend pas de la richesse, de l'appartenance ethnique ou de toute autre caractéristique, mais seulement de l'effort. L'éducation au *mérite* démontre que chacun reçoit une éducation selon ses aptitudes ou son mérite. L'éducation *redistributive* nécessite que chacun reçoive une éducation selon ses besoins ou bénéficie de mesures corrigeant son désavantage. L'*équité procédurale* exige que, quel que soit le principe d'équité adopté, des lois, des politiques et des procédures doivent être mises en place pour

le traduire dans la réalité. La signification de ces principes est différente en fonction du bien envisagé ou de la méthode pour le mesurer.

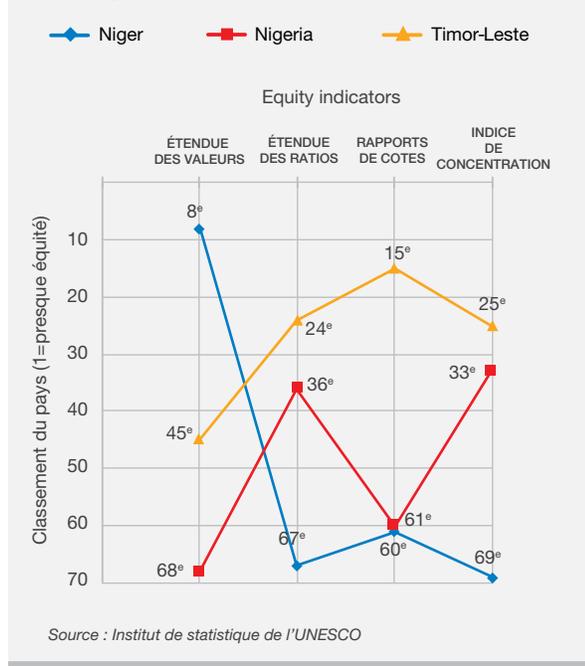
Convenir d'une métrique et de normes communes

Comme expliqué précédemment, la Cible 4.5 demande expressément d'utiliser l'indice de parité pour mesurer les inégalités, bien que les pays puissent utiliser des indicateurs supplémentaires pour mieux répondre aux besoins de leur suivi national.

Malgré le consensus autour de l'indice de parité à l'échelle mondiale, il est nécessaire de préciser davantage la définition de la métrique et des normes qui affectent directement son interprétation. Par exemple, quand on compare les taux de scolarisation par sexe, on considère que les valeurs situées entre 0,97 et 1,03 indiquent la parité. Il pourrait être nécessaire de les redéfinir de manière symétrique autour de 1 et de les limiter à une fourchette comprise entre 0 et 2.

Cependant, la prudence est de mise quand on utilise l'indice de différents indicateurs. Par exemple, le pourcentage d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter le primaire est la valeur résiduelle du taux net ajusté de fréquentation ; on peut calculer l'un comme 100 % moins l'autre. Mais l'indice de parité entre les sexes du taux d'enfants non scolarisés qui en découle peut être très différent de celui du taux net ajusté de fréquentation, bien que les deux indicateurs reflètent fondamentalement un concept similaire. Un autre inconvénient est que pour les pays qui ont des taux de fréquentations ou des indicateurs similaires proches de 100 %, les indices de parité ont tendance à être proches de 1 (à savoir la parité), tandis que pour les pays proches de 0 %, les indices de parité peuvent atteindre des valeurs extrêmes ; et dans les deux cas, formuler le même indicateur de manière négative aboutira à des résultats différents.

Figure 20. Inégalités en matière d'achèvement du premier cycle du secondaire par richesse du ménage selon quatre indicateurs relatifs à l'équité



Plus important encore, changer l'indice de parité par un autre indicateur, comme l'étendue des valeurs ou les rapports de cotes entrainera des modifications importantes dans l'identification de la performance au niveau systémique. La **Figure 20** illustre les changements dans le classement de la performance en matière d'équité dans plus de 70 pays quand on utilise quatre indicateurs d'équité (étendue des valeurs, étendue des ratios, rapport de cotes] et indice de concentration) pour mesurer les inégalités liées à la richesse à la fin du premier cycle du secondaire. Il n'est pas rare qu'un pays figure parmi ceux qui obtiennent la meilleure performance selon un indicateur et en bas du classement selon un autre indicateur.

Coordonner les initiatives et réduire les coûts de transaction

Une meilleure coordination entre les organismes internationaux impliqués dans la production des

statistiques de l'éducation à l'échelle mondiale permettrait de résoudre un grand nombre des problèmes évoqués plus haut. Il est nécessaire d'élaborer une stratégie mondiale pour veiller à la mise en place d'un bien public mondial pour le suivi de l'équité dans l'éducation (**Encadré 23**).

Étant donné l'intérêt accru porté aux questions relatives à l'équité dans les ODD, il convient

d'accroître l'attention portée à la coordination afin de veiller à ce que les normes communes relatives à la collecte et au traitement des données pour la production des indicateurs soient maintenues. Ils devront être fondés sur des données désagrégées, mais être également liés à des mesures d'équité de manière plus générale.

Encadré 23. Œuvrer en faveur de l'amélioration du suivi de l'équité pour l'ODD 4 – Éducation 2030

L'urgence de cette question s'est accrue parce que les données et les indicateurs nationaux sont produits par un large éventail d'organisations, qui n'ont pas d'approche commune, transparente (et sans procédures d'assurance de la qualité le plus souvent). Ceci signifie que de nombreux chiffres différents proviennent de la même source de données.

Décomposer les facteurs qui mènent à des indicateurs différents induit une augmentation des coûts de transaction pour les membres de la communauté mondiale de l'éducation, incluant les pays, les bailleurs de fonds et les organisations internationales souhaitant s'engager dans le suivi de l'équité dans l'éducation dans le cadre de l'ODD 4 – Agenda Éducation 2030.

Pour cette raison, il est capital d'atteindre un consensus sur une plateforme commune, complète et faisant autorité pour la communication des indicateurs requis pour assurer le suivi des progrès accomplis vers les objectifs de 2030. À cette fin, l'ISU et d'autres parties prenantes unissent leurs forces pour construire un bien public mondial en vue d'harmoniser et d'améliorer la mesure de l'équité dans l'éducation.

Ceci inclut trois volets de travail :

- Définir et mettre en œuvre des normes harmonisées pour mesurer l'équité dans l'éducation avec l'aide du GIAE-IIIE.
- Mettre en place une source mondiale de données désagrégées sur l'éducation à travers un traitement normalisé et des protocoles d'assurance de la qualité appliqués à un large éventail de sources de données ainsi qu'au calcul des indicateurs comparables au plan international pour assurer le suivi de l'ODD 4.
- Améliorer l'accessibilité, la diffusion et l'utilisation des données à travers le développement d'un observatoire international de l'équité et de l'inclusion dans l'éducation pour fournir des données et des ressources aux décideurs politiques, aux analystes et aux autres utilisateurs. L'observatoire produira régulièrement une vue d'ensemble sur l'état des inégalités dans l'éducation dans le monde ; élaborera des ressources méthodologiques de référence pour permettre aux États membres et aux parties prenantes de s'engager dans la mesure de l'équité dans l'éducation (fiches d'information sur les indicateurs, évaluations de la qualité des données, etc.) ; et mettra en évidence des approches et des méthodologies pour inclure les plus vulnérables.
- À travers une approche mondiale et participative, l'ISU vise à soutenir les efforts des États membres pour améliorer leurs systèmes statistiques en leur fournissant des ressources de référence pour la collecte, la production et la diffusion des données et des indicateurs relatifs à l'équité. Ceci est combiné à un soutien direct aux capacités statistiques sur le terrain à travers le développement de la formation destinée aux statisticiens et le soutien aux stratégies nationales pour le développement des statistiques de l'éducation centrées sur l'équité.

Source: UNESCO Institute for Statistics

CONCLUSION

Le nouvel agenda mondial de l'éducation est à la fois une source d'inspiration et un défi de taille. Son caractère ambitieux pose une série de défis sans précédent en matière de mesure pour les pays et la communauté internationale. En particulier, la priorité accordée à l'apprentissage et à l'équité exige l'élaboration d'une nouvelle génération de données sur l'éducation comparables au plan international, qui pourront être utilisées pour assurer le suivi des progrès accomplis, mais aussi pour mieux cibler les politiques et les ressources au niveau national, régional et mondial.

En réponse, ce rapport constitue une feuille de route qui montre comment la communauté éducative internationale peut produire des données de qualité, ayant une couverture suffisante, tout en tirant parti des économies d'échelle potentielles. À travers une série d'initiatives nouvelles comme l'Alliance GAML, l'ISU remplit son mandat de produire les données nécessaires à l'ODD 4 en collaboration avec un large éventail de partenaires. Cette approche est conçue spécialement pour maximiser les avantages comparatifs des différentes initiatives au niveau national, régional et international afin:

- d'élaborer des indicateurs, une métrique mondiale et des approches pilotes et de les développer en une échelle mondiale commune;
- de mettre en œuvre les outils de diagnostic pour aider à recenser les sources de données et les structures institutionnelles;
- de garantir la qualité des processus de collecte de données;
- d'identifier les obstacles et de suggérer des interventions pour améliorer la production et la diffusion des données dans un environnement propice; et
- de promouvoir l'utilisation des données pour comparer les progrès, la planification, le plaidoyer et la mobilisation de ressources.

Enfin, il est essentiel:

- d'assurer le financement et le développement des capacités des États membres; et
- de mieux coordonner les efforts au niveau national et international pour éviter le chevauchement des efforts et de surcharger les pays, tout en réduisant les coûts de transaction des interventions nécessaires.

Références

Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*, IEA: Amsterdam. Disponible sur : http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf

Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) (2014). *Preparing for life in a digital age: The IEA International Computer and Information Literacy Study international report*, Springer, Londres

Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage (2014). *Vers l'apprentissage universel : recommandations du comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage*, ISU, Montréal. Disponible sur : <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/lmtf-summary-rpt-en.pdf>

Comité directeur de l'ODD 4 – Éducation 2030. Disponible sur : <https://en.unesco.org/node/260562>

Comité directeur de l'Agenda Éducation 2030 (2016). *Éducation 2030 : vers une éducation équitable et inclusive de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous* (Déclaration et Cadre d'action d'Incheon). UNESCO: Paris. Disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278e.pdf>

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Cambridge: Cambridge University Press. Disponible sur : www.coe.int/lang-CEFR

Daga, R., Powell, M. & Cameron, S. (2016). *Measurement of equity in education for the SDG 4 – Education 2030 agenda*. Document de travail pour l'Institut de statistique de l'UNESCO. Oxford Policy Management: Oxford

Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies (UNDESA) (2016), *Progress Towards the Sustainable Development Goals*. Rapport du secrétaire général, ONU, New York. Disponible sur : <http://unstats.un.org/sdgs/files/report/2016/secretary-general-sdg-report-2016--EN.pdf>

DFID (2011). *Guidance on using the revised logical framework*. Rapport sur les pratiques. Département pour le développement international du Royaume-Uni: Londres. Disponible sur : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/253881/using-revised-logical-framework-external.pdf

Eurostat (2002). *Enquête communautaire sur l'utilisation des TIC par les ménages et les particuliers*. Eurostat: Bruxelles. Disponible sur : http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/isoc_bde15c_esms.htm#contact1443604134310

Everaers, P. (2016). *The Role of international organisations in defining standards that follow the quality requirements and ensure comparability of data*. Communication à la Conférence européenne sur la qualité dans les statistiques officielles, Madrid. Disponible sur : <http://www.ine.es/q2016/ppts/Q175.pdf>

Glassman, A. et Ezech, A. (2014). *Delivering on a data revolution in sub-Saharan Africa*. Center for

Global Development: Washington. Disponible sur : <http://www.cgdev.org/publication/ft/delivering-data-revolution-sub-saharan-africa>

Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) (2008). *Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde. Recueil de données mondiales 2008*. Montréal: ISU. Disponible sur : <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged08-en.pdf>

Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) (2012B), Classification internationale type de l'éducation (ISCED2011), ISU, Montréal. Disponible sur : <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>

Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) (2014), Domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F 2013), ISU, Montréal. Disponible sur : <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf>

Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) (2015), Indicateurs thématiques pour le suivi de l'Agenda Éducation 2030, Proposition du Groupe consultatif technique, IUS, Montréal. Disponible sur : <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/43-indicators-to-monitor-education2030.pdf>

Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) (2016), *Comprendre ce qui fonctionne dans les évaluations orales de la lecture*, ISU, Montréal. Disponible sur : <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/what-works-oral-reading-assessments.aspx?SPSLanguage=EN>

Levine, Victor, 2013. *Education in Pacific Island States. Reflections on the Failures of "Grand Remedies"*, Pacific Islands Policy, Volume 8; East West Center

Nations Unies (2014) Principes fondamentaux de la statistique officielle. Résolution adoptée par

l'Assemblée générale le 29 janvier 2014. Disponible sur : <http://unstats.un.org/unsd/dnss/gp/FP-NEW-e.pdf>

Nations Unies (2015), *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015. Disponible sur : http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

Nations Unies (2016), *Evaluation of the Contribution of the United Nations Development System to Strengthening National Capacities for Statistical Analysis and Data Collection to Support the Achievement of the Millennium Development Goals (MDGS) and Other Internationally-agreed Development Goals*. Annexe technique, ONU, New York. Disponible sur : https://www.unjuu.org/en/reports-notes/JIU%20Products/JIU_REP_2016_5_Final_English.pdf

Paris21 (2015), *Partner Report on Support to Statistics (PRESS)*, Paris21, Paris. Disponible sur : http://www.paris21.org/sites/default/files/PRESS2015_0.pdf

Parsons, J., Gokey, C., et Thornton, M. (2013). *Indicators of inputs, activities, outputs and impacts in security and justice programming*. Londres: Département pour le développement international du Royaume-Uni (DfID). Disponible sur : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/304626/Indicators.pdf

Pritchett, L. et J. Sandefur (2015), "Learning from experiments when context matters" dans *American Economic Review*, 105: 5. Disponible sur : <http://link.springer.com/article/10.1007/s11125-014-9328-8>

Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme. Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 10 décembre 2004.

Disponible sur : http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/59/113

Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme. Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 14 juillet 2005. Disponible sur : http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/59/113B

Raikes, A. (2016), *Measurement of Target 4.2.1: Technical issues and next steps*, Note technique. Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal

Secrétaire général de l'ONU (2014), *La route vers la dignité d'ici à 2030 : mettre fin à la pauvreté, transformer nos vies et protéger la planète*. Rapport de synthèse du secrétaire général sur le programme de développement durable pour l'après 2015, ONU, New York. Disponible sur : http://www.un.org/disabilities/documents/reports/SG_Synthesis_Report_Road_to_Dignity_by_2030.pdf

UNESCO (1974), *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix*

internationales, et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, UNESCO, Paris. Disponible sur : http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Union africaine (2015). *Document-cadre Agenda 2063 : l'Afrique que nous voulons*, Union africaine: Addis Abeba. Disponible sur : <http://agenda2063.au.int/en/about>

Union internationale des télécommunications (UIT) (2014). *Manuel de mesure de l'accès des ménages et des particuliers aux technologies de l'information et de la communication (TIC et de l'utilisation de ces technologies*, UIT: Genève. Disponible sur : <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/manual2014.aspx>

Wagner, D.A. et N.M. Castillo (2014), "Learning at the bottom of the pyramid: Constraints, comparability and policy in developing countries", dans *Prospects* (2014) 44:4, pp. 627-638. DOI: 10.1007/s11125-014-9328-8

Annexe. Cibles, concepts et indicateurs

4.1 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, les dotant d'acquis véritablement utiles et pertinents pour l'Objectif 4	
4.1 Apprentissage	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proportion d'enfants et de jeunes : a) en cours élémentaire ; b) en fin de cycle primaire ; c) en fin de premier cycle du secondaire ayant atteint au moins le niveau minimal de compétence en i) lecture et ii) mathématiques 2. Administration d'une mesure des acquis de l'apprentissage représentative au plan national (i) dans les grades 2/3, (ii) en fin de cycle primaire, et (iii) en fin de premier cycle du secondaire
4.1 Achèvement	<ol style="list-style-type: none"> 3. Taux brut d'admission à la dernière année d'études (cycle primaire, premier cycle du secondaire) 4. Taux d'achèvement (cycle primaire, premier cycle du secondaire et second cycle du secondaire)
4.1 Participation	<ol style="list-style-type: none"> 5. Taux d'enfants non scolarisés (cycle primaire, premier cycle du secondaire et second cycle du secondaire) 6. Pourcentage des enfants ayant dépassé l'âge normal d'une année d'études (cycle primaire, premier cycle du secondaire)
4.1 Offre	<ol style="list-style-type: none"> 7. Nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire (i) gratuit et (ii) obligatoire garanti dans les cadres juridiques
4.2 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des services de développement et de prise en charge de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire	
4.2 État de préparation à l'apprentissage	<ol style="list-style-type: none"> 8. Proportion d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial 9. Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans qui vivent dans des environnements d'apprentissage familiaux positifs et stimulants
4.2 Participation	<ol style="list-style-type: none"> 10. Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire) 11. Taux brut de scolarisation préscolaire
4.2 Offre	<ol style="list-style-type: none"> 12. Nombre d'années d'éducation préscolaire (i) gratuite et (ii) obligatoire garantie dans les cadres juridiques

4.3 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les femmes et tous les hommes aient accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable	
4.3 Participation	<p>13. Taux brut de scolarisation de l'enseignement supérieur</p> <p>14. Taux de participation aux programmes d'enseignement technique-professionnel (15-24 ans)</p> <p>15. Taux de participation des jeunes et des adultes à un programme d'éducation et de formation formelle ou non formelle au cours des 12 mois précédents</p>
4.4 D'ici à 2030, augmenter nettement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, pertinentes à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat	
4.4 Compétences	<p>16.1 Pourcentage des jeunes/adultes ayant atteint au moins le niveau de compétence minimal en culture numérique</p> <p>16.2 Proportion de jeunes et d'adultes ayant des compétences en informatique et en communication (TIC), par type de compétence</p> <p>17. Taux de réussite scolaire des jeunes/adultes par groupe d'âge, situation au regard de l'activité économique, niveaux d'études et orientation du programme</p>
4.5 D'ici à 2030, éliminer les inégalités 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	
4.5 Politiques	<p>18. Pourcentage d'élèves dans le cycle primaire dont la première langue ou la langue maternelle est la langue d'instruction</p> <p>19. Degré auquel les politiques explicites basées sur la formule réaffectent les ressources de l'éducation en faveur des populations défavorisées</p> <p>20. Dépenses pour l'éducation par élève par niveau d'études et source de financement</p> <p>21. Pourcentage de l'aide totale à l'éducation allouée aux pays à revenu faible</p>
4.6 D'ici à 2030, faire en sorte que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter	
4.6 Compétences	<p>22. Pourcentage de la population d'un groupe d'âge donné ayant atteint au moins un niveau de compétence fixé a) en alphabétisme et b) numératie fonctionnels</p> <p>23. Taux d'alphabétisme des jeunes/adultes</p>
4.6 Participation	<p>24. Taux de participation des jeunes/adultes aux programmes d'alphabétisation</p>

4.7 D'ici à 2030, faire en sorte 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	
4.7 Offre	25. Degré d'intégration de i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et ii) l'éducation au développement durable, y compris l'égalité des sexes et le respect des droits de l'homme, dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et c) l'évaluation des étudiants
4.7 Connaissances	26. Pourcentage d'élèves d'un groupe d'âge donné (ou d'un niveau d'études) montrant une compréhension adéquate des questions relatives à la citoyenneté mondiale et à la durabilité 27. Pourcentage d'élèves de 15 ans montrant une maîtrise des connaissances de la science environnementale et de la géoscience
4.7 Offre	28. Pourcentage d'écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité fondée sur les compétences utiles pour la vie 29. Degré auquel le cadre du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme est mis en œuvre au niveau national (conformément à la Résolution 59/113 de l'Assemblée générale des Nations Unies)
4.a Construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes et adapter les établissements existants à cette fin et fournir à tous un cadre d'apprentissage sûr, non violent, inclusif et efficace	
4.a Ressources	30. Proportion d'établissements scolaires ayant accès à : (i) une alimentation de base en eau potable ; (ii) des installations sanitaires de base séparées pour hommes et femmes ; (iii) des équipements de base pour le lavage des mains [conformément aux indicateurs définis dans le cadre de l'initiative Eau, Assainissement et Hygiène pour tous (WASH)] 31. Proportion d'établissements scolaires ayant accès à : (i) l'électricité ; (ii) l'Internet à des fins pédagogiques ; (iii) d'ordinateurs à des fins pédagogiques 32. Proportion d'écoles dotées d'infrastructures et de matériels adaptés aux élèves handicapés
4.a Environnement	33. Pourcentage d'élèves victimes d'intimidation, de châtime nt corporel, de harcèlement, de violence, de discrimination et d'abus sexuels 34. Nombre d'attaques sur les élèves, le personnel et les établissements

4.b D'ici à 2020, augmenter nettement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes à des étudiants des pays en développement, en particulier des pays les moins avancés, des petits États insulaires en développement et des pays d'Afrique, pour leur permettre de suivre des études supérieures, y compris une formation professionnelle, des cursus informatiques, techniques et scientifiques et des études d'ingénieur, dans des pays développés et d'autres pays en développement	
4.b Bourses d'études	<p>35. Nombre de bourses d'études de l'enseignement supérieur accordées par pays bénéficiaire</p> <p>36. Volume de l'aide publique au développement consacrée aux bourses d'études, par secteur et type de formation</p>
4.c D'ici à 2030, accroître nettement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement	
4.c Enseignants qualifiés	<p>37. Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales par niveau d'études et type d'établissement</p> <p>38. Ratio élèves/enseignant qualifié par niveau d'études</p>
4.c Enseignants formés	<p>39. Proportion d'enseignants dans : a) le préscolaire ; b) le cycle primaire ; c) le premier cycle du secondaire ; et d) le second cycle du secondaire qui ont suivi (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité) au moins les formations organisées à leur intention (notamment dans le domaine pédagogique) qui sont requises pour pouvoir enseigner au niveau pertinent dans un pays donné</p> <p>40. Ratio élèves/enseignant formé par niveau d'études</p>
4.c Motivation	<p>41. Salaire moyen des enseignants par rapport aux autres professions exigeant un niveau comparable de formation et de qualification</p> <p>42. Taux d'attrition des enseignants par niveau d'études</p>
4.c Soutien	<p>43. Pourcentage d'enseignants qui ont bénéficié de la formation continue au cours des 12 derniers mois, par type de formation</p>

L'élaboration du cadre d'indicateurs pour le suivi des progrès accomplis vers la réalisation du nouvel Agenda 2030 de développement durable marque une étape décisive du développement mondial. Mais quels seront les indicateurs utilisés pour assurer le suivi des progrès accomplis et comment seront-ils choisis? Quelles sont les implications pour les systèmes nationaux de données et d'information sur l'éducation — sont-ils prêts à assurer le suivi d'un agenda aussi ambitieux qui met la priorité sur la qualité de l'éducation et l'équité? Quels sont les obstacles auxquels se heurtent les pays pour produire et utiliser des données de qualité? Et quelles sont les initiatives au niveau national et international qui pourraient aider à renforcer les capacités techniques et à mobiliser l'attention et les ressources en faveur de la mesure nécessaires pour établir un lien étroit entre les données collectées, les plans nationaux et les objectifs politiques qu'ils sont censés éclairer?

Ce rapport vise à répondre à ces questions et à servir de feuille de route pour mesurer l'ODD 4 et l'Agenda Éducation 2030 en examinant les questions et les défis principaux dans la mise en œuvre des nouveaux cadres d'indicateurs. C'est le premier rapport de la nouvelle collection qui rendra compte chaque année des progrès accomplis pour améliorer la mesure et l'utilisation des données, en se focalisant sur les domaines difficiles à mesurer et le partage des bonnes pratiques, en particulier en relation avec les thèmes clés des ODD sur la qualité de l'éducation, l'apprentissage, l'équité et l'inclusion. C'est essentiel pour produire les données fiables et les preuves nécessaires à un large éventail de parties prenantes nationales et internationales pour concevoir, cibler et évaluer les interventions politiques, tout en progressant vers la réalisation des objectifs de développement.

Les ODD peuvent-ils réussir à changer le monde en 15 ans? Nous ne le saurons pas sans données pour nous le dire. Les données nécessaires pour insuffler le changement commencent au sein du système — pour répondre aux politiques et aux priorités nationales. Pour réaliser ces objectifs ambitieux, il est essentiel d'ancrer et de soutenir les efforts de mesure au sein des systèmes nationaux.



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

INSTITUT
de
STATISTIQUE
de l'UNESCO

ISBN 978-92-9189-204-4



9 789291 892044

UNESCO Institute for Statistics
P.O. Box 6128, Succursale Centre-Ville
Montreal, Quebec H3C 3J7
Canada