

## Éducation 2030 : Informations stratégiques sur les processus d'établissement des indicateurs globaux et thématiques à l'intention des membres de la CME

À l'approche de la conclusion de l'agenda global des ODD et de l'agenda de l'Éducation 2030, les projecteurs sont braqués sur la sélection des indicateurs, c'est-à-dire les modalités à adopter pour suivre les progrès des agendas.

Les Nations Unies ont constitué un Groupe inter-institutions et d'experts des Nations Unies sur les indicateurs pour les Objectifs de développement durable (GEI-ODD), sous les auspices de la Commission des statistiques de l'ONU, afin de suivre le développement des **indicateurs globaux** des ODD. Auparavant, le groupe consultatif technique (GCT) avait été chargé de suivre le développement des **indicateurs du processus de l'EPT**, avec l'aide du Comité directeur de l'EPT, en se focalisant sur l'aspect **thématique** du développement des indicateurs. À cela s'ajoute la possibilité d'ajouter d'autres indicateurs de l'éducation au niveau national et régional.

Le présent document porte principalement sur le processus de développement des indicateurs, le suivi et l'examen de l'éducation au niveau global et au niveau thématique, mais fournit aussi quelques réflexions sur les mécanismes à l'échelon régional et national.

### Quelques principes à prendre en compte pour la sélection des indicateurs de l'éducation

Le choix des indicateurs des ODD constitue une décision politique majeure avec des conséquences à long terme, et par conséquent, il ne peut être laissé aux seuls statisticiens. De plus, le cadre des indicateurs doit s'inspirer de la nature du changement porté par l'agenda des ODD, notamment pour les populations pauvres et marginalisées. Les indicateurs choisis doivent refléter l'esprit de l'objectif d'éducation et ses cibles, et permettre de mesurer les interventions politiques susceptibles de surmonter les obstacles sous-jacents qui freinent les progrès. Les indicateurs doivent être compréhensibles par les ministres des Finances, et avoir le potentiel de mener à des décisions de financement permettant de mettre en œuvre des politiques qui contribueront à atteindre les cibles des ODD. Nous vous suggérons quelques principes à appliquer pour effectuer cette sélection.

1. **La réduction du nombre d'indicateurs ne doit pas se faire aux dépens de certains aspects cruciaux de l'objectif d'éducation et ses cibles.** Nous craignons que les éléments des cibles d'éducation qui seront mesurés soient aussi ceux qui seront mis en œuvre. L'objectif large et global de l'éducation ne doit pas perdre de sa richesse en raison d'une sélection arbitraire de certaines parties du cadre aux fins de mesure. Le GCT et le GEI-ODD ne doivent pas trier les composantes de l'Objectif 4 et de ses cibles en décidant lesquelles sont dignes d'être mesurées. Tout aspect de l'objectif d'éducation considéré comme utile et valable doit s'accompagner d'un mécanisme de suivi et d'examen. Les États membres doivent accepter le fait qu'un indicateur par cible ne suffit pas à rendre compte de la complexité des situations.
2. **Les indicateurs doivent être alignés sur les obligations liées aux droits humains et ne pas se limiter à des indicateurs de résultats.** Ils doivent être alignés sur les obligations existantes liées aux droits humains et ainsi, inclure des indicateurs de structure, de processus et de résultats. Ils doivent évaluer non seulement l'étendue des droits dont jouissent les détenteurs de droits, mais également la façon dont les États s'acquittent de leurs obligations à l'égard des citoyens. L'inclusion d'indicateurs de structure et de processus, au-delà des seuls indicateurs de résultats, est la garantie que les États mettent en place des systèmes (structures) et prennent des mesures spécifiques (processus) indispensables pour attendre les résultats escomptés. La proposition du GCT

inclut des indicateurs de structure. Mais on observe souvent des divergences entre les politiques et la réalité de leur mise en œuvre. La seule existence d'une loi ou d'une politique ne suffit pas à garantir l'amélioration des systèmes éducatifs (par exemple l'existence d'une politique ou d'une loi de gratuité de l'éducation ne garantit pas que des frais et d'autres coûts masqués ne seront pas appliqués par les écoles) ; les indicateurs de structure doivent s'accompagner d'indicateurs de processus évaluant leur application.

3. **Donner de l'espace aux indicateurs qualitatifs.** Il est risqué de limiter les indicateurs aux seules données quantitatives. Le principe statistique de la « Loi de Campbell<sup>1</sup> » souligne le fait que plus on utilise un indicateur social quantitatif (par ex. un test des acquis de l'apprentissage) à des fins de prise de décision, plus il est capable de distordre et de corrompre le processus social qu'il est censé piloter.
4. **Mesures incitatives pour les groupes les plus pauvres et marginalisés, et désagrégation en fonction de toutes les formes d'exclusion reconnues dans la législation sur les droits humains : genre, classe, race, caste, handicap, âge, origine ethnique/autochtone ou localisation géographique.** Les deux propositions ne mentionnent qu'une désagrégation en fonction du sexe, de la localisation et des revenus, bien que l'objectif 4.5 évoque explicitement les personnes handicapées, les populations autochtones et les enfants vulnérables. Les critères élargis et les ensembles de données étendus, tels que la base de données WIDE du Rapport mondial de suivi sur l'EPT, constituent une source d'informations utile.
5. **Soutenir les systèmes nationaux d'éducation publique.** Les indicateurs sélectionnés doivent reconnaître et soutenir les systèmes nationaux d'éducation et ne doivent pas affaiblir la capacité des États membres à définir leurs propres programmes scolaires. Le renforcement des systèmes nationaux d'éducation publique représente un point particulièrement critique.
6. **Prendre en compte les coûts d'opportunité (directs et indirects) et les risques liés à la mesure régulière des indicateurs.** La proposition actuelle suggère de mesurer les progrès des ODD chaque année. On peut se demander s'il est réaliste de prévoir des progrès annuels pour un grand nombre des indicateurs proposés, notamment les indicateurs de résultats.
7. **Les indicateurs doivent favoriser la participation directe des citoyens dans les processus de mesure des progrès, depuis la conception et la collecte des données jusqu'à l'analyse et la communication des résultats.** Le processus de développement des indicateurs doit garantir un espace de participation de la société civile à tous les niveaux (global, thématique, régional et national) du développement des indicateurs et des outils utilisés pour les mesurer. À côté des statisticiens, des universitaires, des membres de la société civile (notamment ceux travaillant sur des objectifs spécifiques), des économistes et des psychométriciens, des parents, des pédagogues, des administrateurs et des responsables communautaires doivent avoir voix au chapitre.

### Les « indicateurs de priorité globaux » pour l'éducation rendent-ils justice à l'agenda de l'éducation ?

Nous considérons qu'il ne faut pas se contenter d'un indicateur par cible, et nous désapprouvons la limite artificielle fixant le nombre d'indicateurs globaux à 100-120. La proposition actuelle d'« indicateurs prioritaires » du GEI au niveau global ne rend pas justice à l'agenda. Ce problème est illustré par trois exemples d'indicateurs décrits ci-dessous.

- Cible 4.1 : « *suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile* » a été réduit à l'indicateur proposé « *les normes d'aptitudes minimales en (a) lecture et (b) mathématiques* ». Cela pose problème pour plusieurs raisons :

---

1 « Plus on utilise un indicateur social quantitatif à des fins de prise de décision, plus il est sujet à des pressions corruptrices et plus il est capable de distordre et de corrompre le processus social qu'il est censé piloter. » Dans un article publié en 1976, Campbell écrit aussi que « les tests de connaissance peuvent être des indicateurs précieux des acquis scolaires généraux dans des conditions normales d'enseignement visant à l'acquisition de compétences générales. Mais quand les notes aux examens deviennent l'objectif du processus pédagogique, elles perdent leur valeur d'indicateur du statut éducatif et faussent le processus éducatif de manière indésirable. »

- a) cela signifie que l'achèvement des études, le maintien généralisé des frais de scolarité, les niveaux d'équité et de qualité de l'éducation (qui font tous partie de l'indicateur parent) ne seront pas suivis pendant les 15 prochaines années ;
- b) cela implique que « l'apprentissage véritablement utile » à acquérir pendant les 12 années de scolarité (enseignement secondaire) se limite aux capacités de lecture et de calcul ;
- c) la mesure des acquis de l'apprentissage à l'échelon mondial ou régional risque d'engendrer une standardisation des programmes scolaires, notamment quand les administrations éducatives nationales s'efforcent d'adapter les programmes aux exigences des évaluations internationales. Une éducation de qualité valorise la diversité et la créativité individuelles et culturelles, et s'efforce de développer la personnalité, les talents et les capacités des apprenants à vivre une vie riche et satisfaisante dans leur société. Les aspects les plus valorisés divergent en fonction de la culture et dérivent de l'histoire, des valeurs et des traditions de chaque pays. Il n'y a aucune raison de penser que ce qui constitue un « apprentissage utile » est identique pour tous les enfants dans le monde, indépendamment de leurs différences culturelles, linguistiques et nationales. Une seule mesure globale de l'apprentissage conduira, au mieux, à ignorer ces différences, fournissant ainsi une image faussée et incomplète de l'éducation dans un pays donné. Au pire, cela favorisera l'homogénéisation des systèmes d'éducation et menacera d'étiqueter les enfants issus de communautés marginalisées comme des échecs s'ils n'atteignent pas des critères de référence sans relation avec leur environnement personnel ou social ;
- d) cette approche se concentre sur l'apprenant individuel sans se préoccuper suffisamment du système d'apprentissage qui encadre l'apprenant ou l'enseignant ;
- e) cela détourne l'attention vers des mesures à court terme destinées à aider un pays à monter rapidement dans le classement entre chaque cycle de test, en dépit des études démontrant que des changements durables des pratiques pédagogiques s'étendent sur plusieurs décennies. Cette critique a été prononcée à l'encontre des tests internationaux d'évaluation des acquis actuellement en vigueur, administrés tous les trois (PISA), quatre (TIMSS) ou cinq ans (PIRLS). Les ODD doivent être évalués annuellement ;
- f) c'est une expérimentation dangereuse. Il n'existe aucune source de données sur les résultats de l'apprentissage couvrant ne serait-ce que la moitié des pays dans le monde. La proposition est de définir des niveaux de compétence minimaux en référence à une nouvelle échelle universelle de l'apprentissage et de calibrer les différentes évaluations selon un système de mesure commun. La proposition de calibrage des évaluations régionales existantes par rapport à une mesure mondiale non testée représente un danger en vertu des éléments exposés ci-dessus.

- La cible 4.7 s'engage à « *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* ». Ceci se réduit toutefois à « *des niveaux fixes de connaissance dans un choix de domaines portant sur la science environnementale et la géoscience* ». Ce faisant, l'éducation au développement durable est limitée et tous les autres domaines de l'objectif sont ignorés.
- La cible générale 17.17 s'efforce d'« *Encourager et promouvoir des partenariats publics, publics-privés et la société civile, efficaces, en s'appuyant sur l'expérience et les stratégies d'édification des partenariats* ». Une intention réduite au « *Montant en dollars engagé dans des partenariats public-privé* ». Cela revient à ignorer la société civile en tant que partenaire du développement et réduit le concept de partenariat au transfert de fonds du secteur public vers le privé. Il n'existe aucune preuve démontrant que les PPP dans le secteur éducatif amènent une amélioration de la qualité des services, alors que de nombreuses données prouvent que la dépendance envers le secteur public pour la fourniture des services essentiels a un impact négatif sur l'équité.

## Recommandations alternatives de la CME

La CME propose un ensemble alternatif d'indicateurs globaux et thématiques pour l'éducation, qui repose sur la position consensuelle du mouvement ainsi que sur des idées supplémentaires présentées par les membres de la CME et d'autres contributions techniques. Vous pouvez les consulter [ici](#), ou dans la pièce jointe au message aux membres qui a dû vous être envoyée en même temps que le présent document. Certains indicateurs que nous proposons en tant qu'indicateurs thématiques peuvent aussi être utilisés pour développer des indicateurs régionaux ou nationaux.

## Suivre et examiner l'agenda des ODD

La mise en œuvre effective et équitable des ODD dépendra de l'application de mesures garantissant une surveillance, un suivi et un examen approfondis et participatifs dans une optique de redevabilité. L'accent mis sur l'équité dans le nouveau cadre ne se concrétisera que si les populations les plus marginalisées participent au suivi et que des mesures volontaires et proactives sont définies en vue de recueillir leurs points de vue dans les processus d'examen à l'échelon national, régional, thématique et global. Les nouveaux mécanismes de suivi et de redevabilité pour l'après-2015 doivent présenter les caractéristiques suivantes :

- **Redevabilité à l'égard des citoyens.** Le principal responsable doit être l'État national. Toutefois, s'agissant de l'architecture globale, la redevabilité ne doit pas se restreindre au niveau national, mais être universelle, avec une architecture bien établie et fondée sur le principe d'une responsabilité commune mais différenciée. L'engagement des donateurs ne doit pas non plus être minimisé. Les mécanismes de redevabilité doivent être démocratiques, transparents, participatifs, basés sur les droits humains, et opportuns.
- **Gouvernance démocratique et reconnaissance de la société civile.** La société civile représente un interlocuteur crucial à tous les niveaux (local, national, mondial, etc.) et doit disposer d'un espace de participation aux prises de décision. Les droits de liberté d'expression, d'association et de réunion doivent être respectés et un engagement clair doit être émis pour mettre fin à la criminalisation de la société civile.
- **Suivi pertinent des progrès à tous les niveaux.** Tout comme il faut des indicateurs distincts pour suivre les avancées réalisées au niveau national, régional, global et thématique, il faut aussi établir des mécanismes de suivi des progrès à tous les niveaux. L'UNESCO doit garantir la mise en place d'un solide mécanisme de suivi thématique dans le secteur éducatif.
- **Cohérence avec les mécanismes existants.** Les mécanismes de responsabilisation doivent s'inspirer des expériences des mécanismes existants d'examen des obligations liées aux droits humains, notamment l'Examen Périodique Universel. Il convient de renforcer les mécanismes préexistants dans le secteur de l'éducation tels que le Rapport mondial de suivi de l'éducation, le Comité de pilotage de l'Éducation 2030 et la Consultation collective des ONG (CCONG). Il faut aussi organiser une rencontre mondiale de l'éducation biannuelle avec des représentants des ministres de l'Éducation.
- **Rigueur.** Le suivi ne doit pas se limiter à des examens volontaires, mais inclure des examens indépendants et rigoureux des initiatives politiques des États et de leurs résultats, et mener à des actions concrètes apportant des mesures correctives et des remèdes appropriés.
- **Intégralité.** Les mécanismes doivent englober l'examen des allocations de ressources et des engagements de coopération internationale, et inclure des moyens pour garantir la redevabilité du secteur privé dans le pays et, le cas échéant, à l'échelon de la communauté internationale.
- **Définitions claires.** Une bonne compréhension et des mesures pertinentes exigent le développement de définitions opérationnelles approuvées par la communauté internationale, qui précisent les concepts centraux des indicateurs globaux et thématiques.
- **Renforcement des capacités.** Les services de l'éducation doivent posséder des compétences statistiques et administratives suffisantes pour bien comprendre les cadres, collecter efficacement les données et les utiliser avec pertinence dans les prises de décision et la planification.

Un organisme établi par l'ONU, le Forum politique de haut niveau sur le développement durable (FPHN), a pour mission d'« *effectuer, à partir de 2016, des examens réguliers du suivi et de la mise en œuvre des engagements et des objectifs sur le développement durable, y compris ceux concernant les moyens de mise en œuvre, dans le cadre de l'agenda de développement durable pour l'après-2015* ». Le FPHN EST l'organe suprême à l'échelon mondial. Les capacités du FPHN devront être étendues pour faire face à ces nouvelles responsabilités. Il convient de créer un mécanisme permettant à la société civile de soumettre des rapports indépendants pour les examens menés par le FPHN afin de crédibiliser le processus.

Les examens régionaux doivent inclure des éléments issus de l'examen par les pairs, et offrir des espaces de partage des expériences, des bonnes pratiques et des leçons à retenir de la mise en œuvre de l'agenda de l'après-2015. Les capacités des commissions statistiques régionales devront être améliorées en conséquence.

Les mécanismes de suivi thématique existants, créés pour suivre les progrès de l'agenda de l'EPT, doivent être renforcés. Une partie thématique doit être incluse dans les examens nationaux et régionaux, et il faut créer des espaces officiels dédiés à la participation des organisations de la société civile œuvrant en faveur des objectifs individuels.

Toutefois, les mécanismes mis en place au plan national sont cruciaux pour que les processus de suivi et d'examen du cadre soient véritablement efficaces. Il est indispensable de prévoir des examens nationaux réguliers et périodiques, avec la participation des citoyens, en particulier des populations marginalisées, des enfants et des jeunes.