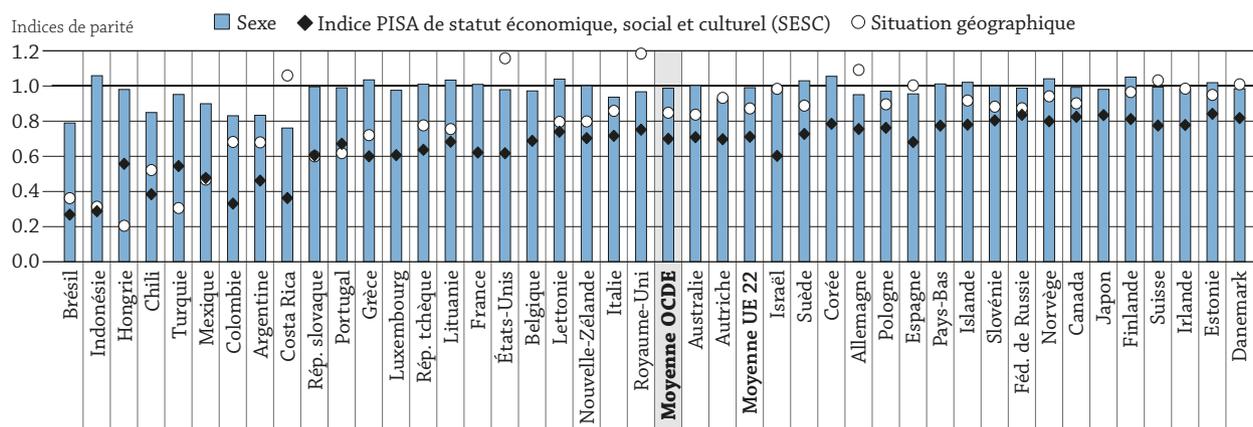


L'OBJECTIF DE DÉVELOPPEMENT DURABLE RELATIF À L'ÉDUCATION

- Les 17 objectifs de développement durable (ODD) adoptés en 2015 par la soixante-dixième Assemblée générale des Nations Unies, également appelés objectifs mondiaux ou Programme de développement durable à l'horizon 2030, sont un appel mondial à agir pour éliminer la pauvreté, protéger la planète et faire en sorte que toute l'humanité vive dans la paix et la prospérité. Le quatrième des objectifs de développement durable vise « à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Pour réaliser cet objectif, il faut atteindre dix cibles qui constituent le programme d'action le plus complet et le plus ambitieux jamais adopté en faveur de l'éducation dans le monde. La cible 4.5 présente un intérêt particulier pour cette édition de *Regards sur l'éducation*, car elle porte sur l'équité.
- Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 va au-delà de la scolarisation au sens strict et porte aussi sur les possibilités d'apprentissage en dehors de la scolarité obligatoire, notamment l'apprentissage tout au long de la vie. Faire en sorte que tous puissent accéder aux possibilités d'apprentissage reste un défi dans de nombreux pays de l'OCDE.
- Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 accorde aussi une grande priorité à l'équité du rendement de l'apprentissage. Dans tous les pays de l'OCDE, la performance des élèves de 15 ans en mathématiques est fortement associée à leur milieu socio-économique et à l'endroit où se situe leur établissement d'enseignement (en milieu rural ou urbain). Ces inégalités socio-économiques sont restées aussi fortes durant la dernière décennie dans la majorité des pays.

Graphique 1. Performance en mathématiques et indices de parité (sexe, statut socio-économique [SESC] et géographique) (2015)

Indicateur 4.1.1 - Proportion de jeunes de 15 ans atteignant au moins le niveau 2 (PISA) de compétence en mathématiques



Lecture du graphique

Au Danemark, la proportion de filles atteignant au moins le niveau 2 sur l'échelle PISA de compétence en mathématiques est presque égale à celle des garçons (une valeur de 1 sur l'indice de parité indique une parité parfaite). La proportion de jeunes se situant dans le quartile inférieur de l'indice SESC PISA et atteignant au moins le niveau 2 sur l'échelle PISA de compétence en mathématiques est inférieure de 20 % à celle des jeunes se situant dans le quartile supérieur de cet indice.

Remarque : L'indice de parité entre les sexes correspond au ratio de la valeur de l'indicateur pour les femmes par rapport à la valeur pour les hommes. Par SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel. L'indice de parité SESC correspond au ratio de la valeur de l'indicateur pour le quartile inférieur de l'indice SESC par rapport à la valeur pour le quartile supérieur. La mesure de la parité géographique se fonde sur la définition PISA des zones rurales/urbaines (consulter la section « Définition » à la fin de ce chapitre). L'indice de parité géographique correspond au ratio de la valeur de l'indicateur pour les zones rurales par rapport à la valeur pour les zones urbaines.

Les pays sont classés en fonction de l'écart moyen de chaque indice par rapport à 1 (ordre décroissant).

Source : OCDE (2018), tableau 2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en>).

StatLink <https://doi.org/10.1787/888933801487>

■ Contexte

Le rôle fondamental de l'éducation pour l'élimination de la pauvreté et l'orientation stratégique en faveur d'un développement prospère et durable est largement reconnu. Comme le montrent bien le rapport sur le développement dans le monde (Groupe de la Banque mondiale, 2017^[1]) et le rapport mondial de suivi sur l'éducation (UNESCO, 2016^[2]), l'éducation est aussi l'une des pierres angulaires de la quasi-totalité des autres objectifs de développement durable. L'éducation sauve des vies, améliore la santé et promeut le respect mutuel et des valeurs communes. La réalisation du quatrième objectif sera donc déterminante pour accomplir le dessein plus vaste du Programme de développement durable à l'horizon 2030.

La communauté internationale a accordé une grande priorité à l'équité dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030, en particulier dans l'objectif relatif à l'éducation. Celui-ci comporte dix cibles, toutes évaluées par une série d'indicateurs mondiaux et thématiques. L'une de ces cibles, la cible 4.5, porte intégralement sur l'équité : elle vise d'ici 2030 à « éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation » et à « 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. Cette cible est transversale en soi et vise tous les types d'inégalités dans le rendement de l'éducation.

Comme la présente édition *Regards sur l'éducation* porte sur le thème général de l'équité, ce chapitre traite en particulier de la cible 4.5 du quatrième objectif de développement durable (voir l'encadré 1). Il présente les indicateurs mondiaux et thématiques convenus par la communauté internationale sous l'égide des Nations Unies dans le cadre du Programme de développement durable, sous la responsabilité de l'UNESCO concernant le quatrième objectif. Ce chapitre montre où les pays membres et partenaires de l'OCDE se situent par rapport aux objectifs en matière d'équité tels que prévus dans la cible 4.5 du quatrième objectif de développement durable.

■ Autres faits marquants

- Le milieu socio-économique des familles influe sur les taux de préscolarisation ainsi que sur les taux de scolarisation en filière professionnelle et technique (voir l'indicateur B2).
- Chez les adultes (les 25-64 ans), les hommes et les femmes font jeu égal en littératie, mais les hommes tendent à l'emporter sur les femmes en numératie. Le milieu socio-économique est fortement associé à la performance en numératie. Dans deux tiers des pays dont les données sont disponibles, les adultes sont plus performants si au moins un de leurs deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire que si aucun des deux ne l'est.
- Les hommes sont plus susceptibles de se livrer à des activités en rapport avec les TIC, en particulier celles qui, telles que la programmation, requièrent des compétences pointues. En moyenne, moins de 10 % des adultes âgés de plus de 15 ans ont utilisé un langage de programmation récemment dans les pays de l'OCDE. Dans tous les pays, les hommes sont au moins 50 % plus susceptibles que les femmes d'avoir fait de la programmation.

■ Remarque

Dans le cadre de suivi du quatrième objectif de développement durable, chaque cible est associée à au moins un indicateur mondial et à plusieurs indicateurs thématiques connexes conçus pour compléter l'analyse et l'évaluation de la cible. Au total, 11 indicateurs mondiaux et 32 indicateurs thématiques sont retenus pour suivre l'évolution des progrès relatifs au quatrième objectif de développement durable. La liste de tous ces indicateurs, accompagnés de leur méthodologie, peut être consultée sur le site de l'UNESCO (<http://SDG4monitoring.uis.unesco.org>).

Les tableaux et graphiques de ce chapitre ne présentent que quelques indicateurs convenus par cible, choisis en fonction de leur pertinence pour les pays membres et partenaires de l'OCDE et des données disponibles. Certains indicateurs du quatrième objectif de développement durable correspondent à des indicateurs déjà publiés dans d'autres chapitres de *Regards sur l'éducation*. Dans ce cas, les données ne sont pas reprises dans ce chapitre et un lien renvoie à l'indicateur correspondant.

Encadré 1. Cible 4.5 de l'objectif de développement durable relatif à l'éducation

Ce chapitre porte sur la cible 4.5 du quatrième objectif de développement durable, qui vise à éliminer les inégalités dans l'éducation. Cinq indicateurs sont proposés pour suivre l'évolution des progrès concernant cette cible (voir le tableau A ci-dessous).

...

L'indicateur mondial 4.5.1 élève l'indice de parité au rang de critère principal d'inégalité dans l'éducation dans le quatrième objectif de développement durable (voir l'encadré 2). Cet indicateur évalue l'inégalité au sens large, car il est conçu pour être utilisé dans tous les autres indicateurs du quatrième objectif de développement durable et peut servir à évaluer l'inégalité dans plusieurs dimensions. Les indices de parité retenus dans un certain nombre d'indicateurs différents sont décrits dans les sections « Scolarisation et participation des adultes à des activités de formation et Compétences » de ce chapitre. Vu les données disponibles, seules trois dimensions de l'équité sont analysées : le sexe, la situation géographique (en milieu rural ou urbain) et le milieu socio-économique (en fonction de l'indice de statut économique, social et culturel [indice SESC] ou du niveau de formation des parents).

L'indicateur 4.5.2 porte sur la langue, qui peut vraiment être source d'inégalité dans l'éducation. Donner cours aux enfants dans une langue qu'ils ne parlent pas en famille peut réduire leur capacité d'apprentissage et creuser les écarts de rendement de l'apprentissage entre les différents groupes. Selon les résultats de l'enquête PISA 2015, les élèves issus de l'immigration ont obtenu en sciences plus de 20 points de moins s'ils ne parlaient pas en famille la langue de l'évaluation plutôt que s'ils la parlaient. Toutefois, l'indicateur 4.5.2 vise les élèves plus jeunes (ceux scolarisés dans l'enseignement primaire) dont les données ne sont pas disponibles actuellement (OCDE, 2016^[31]), raison pour laquelle cet indicateur n'est pas abordé dans ce chapitre.

Les trois autres indicateurs (4.5.3, 4.5.4 et 4.5.5) portent sur le financement de l'éducation, un moyen important de promouvoir l'équité, et sont abordés dans la section « Ressources » de ce chapitre.

Tableau 1. Indicateurs des ODD pour la cible 4.5

Cible 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.

Indicateur	Définition
4.5.1 (Global)	Indices de parité (femmes/hommes, urbain/rural, quintile inférieur/supérieur de richesse et autres paramètres tels que le handicap, le statut d'autochtone et les situations de conflit, à mesure que les données deviennent disponibles) pour tous les indicateurs dans le domaine de l'éducation de cette liste pouvant être ventilés
4.5.2	Pourcentage d'élèves de l'enseignement primaire dont la première langue ou la langue maternelle est la langue d'instruction
4.5.3	Mesure dans laquelle les stratégies explicites basées sur une formule réaffectent les ressources de l'éducation aux populations défavorisées
4.5.4	Dépenses d'éducation par élève, par niveau d'enseignement et source de financement
4.5.5	Pourcentage de l'aide totale à l'éducation alloué aux pays à faible revenu

Analyse

Avec ses cibles, le quatrième objectif de développement durable propose un programme d'action ambitieux qui accorde la priorité à la qualité de l'apprentissage et à l'équité dans l'éducation, à côté des concepts plus traditionnels d'accès et de scolarisation. En fait, il engage chaque pays du monde à améliorer son système d'éducation et se démarque sensiblement des objectifs et cibles antérieurs dans le domaine de l'éducation, tels que les objectifs du Millénaire pour le développement, qui n'étaient pas d'une aussi grande portée et se concentraient davantage sur l'accès et la scolarisation. L'analyse ci-dessous tient compte de ce champ élargi et rend compte de l'équité de la scolarisation et de la participation des adultes à des activités de formation, de l'acquisition de compétences et des ressources.

Scolarisation et participation des adultes à des activités de formation

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 va au-delà du cadre traditionnel de la scolarité obligatoire et porte aussi sur l'accueil et l'éducation de la petite enfance (indicateur 4.2.2), l'enseignement secondaire, post-secondaire et tertiaire en filière professionnelle (indicateur 4.3.3) et les programmes de formation pour adultes (indicateur 4.3.1). Dispenser à tous un enseignement de qualité dans l'ensemble de ces cadres reste un défi pour la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE.

La cible 4.2 réaffirme à quel point il est important que tous les enfants aient accès à des services d'accueil et d'éducation de la petite enfance de qualité. Il est établi que les premières années sont cruciales pour les résultats scolaires futurs et qu'elles peuvent briser le cercle vicieux de l'inégalité socio-économique (OCDE, 2017^[4]). En moyenne, 95 % des enfants, garçons et filles sur un pied d'égalité, fréquentent une structure d'accueil et d'éducation de la petite enfance un an avant l'âge officiel du début de l'enseignement primaire dans les pays de l'OCDE (voir le tableau 1). Toutefois, cibler les groupes les plus défavorisés reste un défi dans de nombreux pays de l'OCDE. L'indicateur B2 de ce rapport montre que la fréquentation des structures d'accueil et d'éducation de la petite enfance dépend souvent du niveau de formation de la mère. Selon la moyenne calculée compte tenu des pays dont les données sont disponibles, 31 % seulement des enfants de moins de 3 ans dont la mère n'est pas diplômée de l'enseignement tertiaire fréquentent une structure d'accueil et d'éducation de la petite enfance, contre 41 % des enfants dont la mère est diplômée de l'enseignement tertiaire (voir le tableau B2.1c, disponible en ligne).

Encadré 2. Évaluation de l'inégalité dans l'éducation et indice de parité

Évaluer l'équité est difficile pour au moins trois raisons. En premier lieu, la notion d'équité est liée à un cadre normatif de justice qui peut différer entre les pays et les cultures. En deuxième lieu, il existe un manque général de données, car les indicateurs d'équité requièrent souvent des données plus précises, qui peuvent être désagrégées entre les différents groupes de la population. S'y ajoute une difficulté supplémentaire dans le cas des objectifs de développement durable : cette désagrégation doit être faite compte tenu de définitions convenues à l'échelle internationale qui ne correspondent pas toujours aux définitions nationales. En troisième lieu, il existe plusieurs méthodes de mesure de l'équité, qui ont toutes leurs avantages et leurs inconvénients et, donc, peuvent aboutir à des conclusions différentes sur le degré d'équité dans un pays donné (ISU, 2018^[5]).

Le principal indicateur retenu pour évaluer l'équité dans le quatrième objectif de développement durable est l'indice de parité. Cet indice correspond au ratio entre les valeurs d'un indicateur dans deux groupes différents avec, en numérateur, la valeur du groupe vraisemblablement le plus défavorisé. Si l'indice de parité est égal à 1, les deux groupes à l'étude sont sur un pied d'égalité ; s'il est inférieur à 1, le groupe vraisemblablement le plus favorisé l'est réellement ; et s'il est supérieur à 1, le groupe vraisemblablement le plus défavorisé est en fait favorisé.

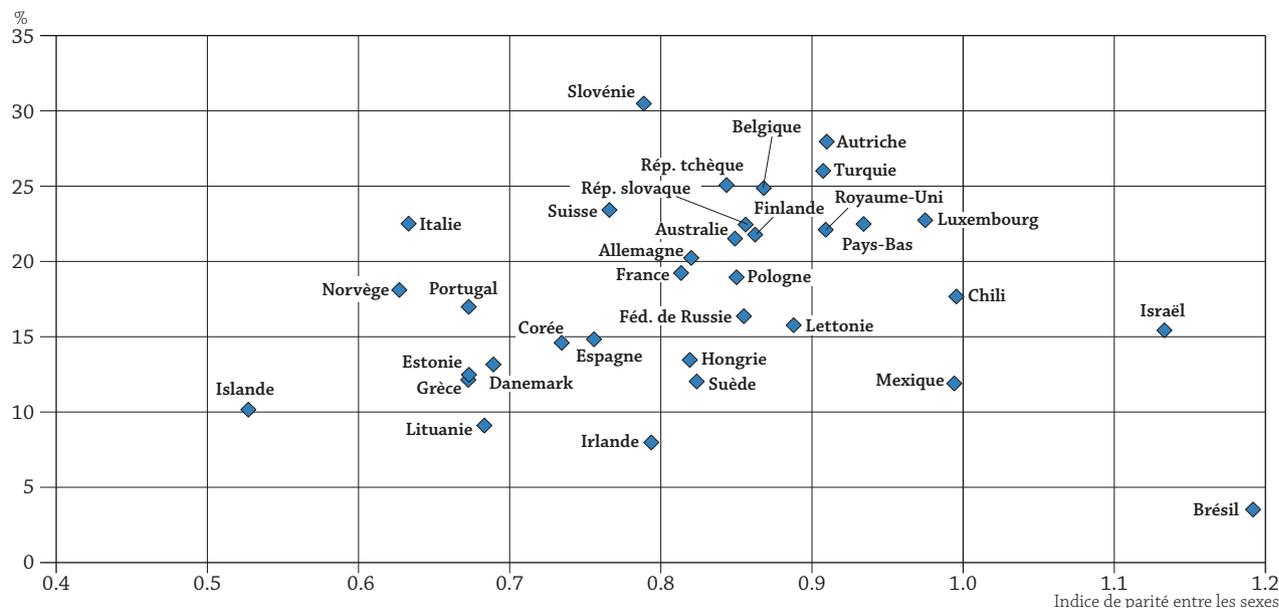
L'indice de parité permet d'évaluer l'ampleur relative de la disparité d'une manière simple et compréhensible. Toutefois, il a aussi ses inconvénients, car il est sensible aux valeurs peu élevées et n'est pas symétrique autour de la valeur 1 (parité parfaite). Ainsi, si le taux de scolarisation s'établit à 40 % chez les filles et à 50 % chez les garçons, l'indice de parité entre les sexes est égal à 0.8. Si les taux des filles et des garçons sont inversés, l'indice est égal à 1.25, ce qui donne l'impression fautive d'une plus grande disparité entre les sexes, puisque 1.25 s'écarte davantage de 1 que 0.8 (ISU, 2010^[6]). Pour y remédier, un indice de parité ajusté, qui est symétrique autour de 1, est utilisé dans les tableaux et graphiques chaque fois que les groupes vraisemblablement favorisés et défavorisés sont inversés dans une observation (voir la section « Méthodologie » en fin de chapitre).

Voir le manuel de l'UNESCO *Handbook on Measuring Equity in Education* (ISU, 2018^[5]) pour de plus amples informations. Ce manuel définit le cadre conceptuel de l'évaluation de l'équité dans l'éducation et donne des conseils méthodologiques approfondis au sujet du calcul et de l'interprétation de différents types d'indicateurs d'équité.

À l'autre extrémité du spectre de la scolarité non obligatoire, la cible 4.3 porte sur la scolarisation dans l'enseignement technique, professionnel et tertiaire. Ces cursus sont tous importants pour préparer les jeunes à entrer dans la vie active. Le taux de scolarisation des individus âgés de 15 à 24 ans en filière professionnelle ou technique dans l'enseignement secondaire et post-secondaire non tertiaire et en formation tertiaire de cycle court (indicateur thématique 4.3.3) varie fortement entre les pays, entre 4 % au Brésil et 30 % en Slovaquie¹. De plus, il est en forte corrélation avec le sexe et le milieu socio-économique : les garçons sont au moins 40 % plus susceptibles de s'inscrire en filière professionnelle que les filles (voir le graphique 2.a) et les élèves dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles de s'inscrire en filière professionnelle qu'en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE (voir l'encadré B3.1).

Graphique 2.a. Parité de la participation à des programmes professionnels-techniques entre les sexes (2016)

Indicateur 4.3.3 - Taux de participation des 15-24 ans à des programmes professionnels-techniques et indice associé de parité entre les sexes



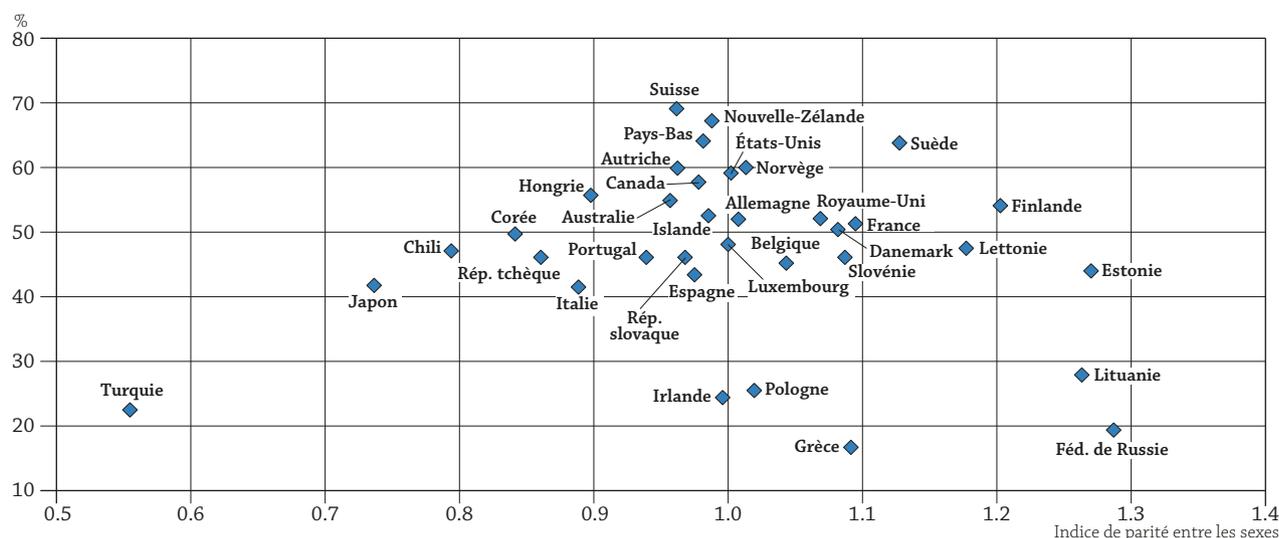
Remarque : L'indicateur 4.3.3 se rapporte à la participation à des programmes professionnels et techniques de l'enseignement secondaire, post-secondaire non tertiaire et tertiaire de cycle court (niveaux 2 à 5 de la CITE).

Source : OCDE (2018), tableau 1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en>).

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888933801506>

Graphique 2.b. Parité de la participation à l'éducation et à la formation pour adultes entre les sexes (2012 ou 2015, 2016)

Indicateur 4.3.1 – Taux de participation des 25-64 ans à des activités d'éducation et de formation formelles et/ou non formelles, et indice associé de parité entre les sexes



Remarque : Les données de l'Évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) se rapportent à 2012 pour l'Australie, le Canada, la Corée, les États-Unis et la Fédération de Russie, et à 2015 pour le Chili, Israël, la Nouvelle-Zélande et la Turquie ; celles de l'Enquête sur l'éducation des adultes sont utilisées et se rapportent à 2011 pour l'Irlande et à 2016 pour tous les autres pays.

Source : OCDE (2018), tableau 1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en>).

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888933801525>

Enfin, l'indicateur mondial 4.3.1 évalue le taux de participation des adultes (les 25-64 ans) à des activités formelles et non formelles de formation au cours des 12 derniers mois. Comme cet indicateur porte sur les activités formelles et non formelles de formation, il rend compte de la participation à toutes les activités visant à améliorer les connaissances, compétences et aptitudes à des fins personnelles, civiques, sociales ou professionnelles (UNESCO, 2016^[2]). Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, 20 % au moins des 25-64 ans ont participé à des activités formelles ou non formelles de formation au cours des 12 derniers mois, mais ce pourcentage varie fortement chez les hommes et chez les femmes entre les pays. Le graphique 2.b montre que la différence entre les sexes de l'indicateur mondial 4.3.1 varie tant en termes d'ampleur que de sens d'un pays à l'autre. Le taux de participation est plus élevé chez les femmes dans 17 pays et chez les hommes dans 13 pays. Les pays où la variation du taux de participation est la plus extrême sont la Turquie, où le taux des femmes est inférieur de 30 % environ à celui des hommes, et l'Estonie, la Fédération de Russie et la Lituanie, où leur taux est supérieur de 30 % au moins.

Compétences

L'objectif ultime de la politique de l'éducation est de permettre à tous non seulement d'accéder à tous les niveaux d'enseignement, mais aussi d'acquérir les compétences dont ils ont besoin pour évoluer dans la vie. Les enfants, les jeunes et les adultes devraient tous avoir la possibilité d'acquérir des compétences similaires et d'atteindre des niveaux de compétence comparables quels que soient leur sexe, leur situation géographique ou leur milieu.

Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) fournit des données utiles pour alimenter l'indicateur mondial 4.1.1.c, qui chiffre le pourcentage, par sexe, de jeunes qui ont au moins atteint les « normes minimales d'aptitudes » en lecture et en mathématiques à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. La communauté internationale considère que le niveau 2 de l'échelle PISA de compétence en compréhension de l'écrit et en mathématiques est le seuil de compétence dans le cadre du suivi des normes minimales d'aptitudes du quatrième objectif de développement durable à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire en 2017 et en 2018. Le graphique 1 indique l'indice de parité de l'indicateur 4.1.1.c selon le sexe, la situation géographique (en milieu rural ou urbain) et le milieu socio-économique (dérivé de l'indice PISA de statut économique, social et culturel [indice SESC] ; voir la section « Définitions » en fin de chapitre). Chez les élèves de 15 ans, il y a dans l'ensemble autant de filles que de garçons au niveau 2 au moins de l'échelle PISA de mathématiques², mais davantage de filles au niveau 2 au moins de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit (voir le tableau 2, et le tableau 3 disponible en ligne).

Toutefois, la performance des élèves reste fortement influencée par l'endroit où se situe leur établissement d'enseignement dans la majorité des pays membres et partenaires de l'OCDE. Les élèves sont plus susceptibles d'atteindre au moins le niveau 2 de l'échelle PISA de compétence s'ils fréquentent un établissement d'enseignement situé en milieu urbain (dans une ville de plus de 100 000 habitants) plutôt qu'en milieu rural (dans une collectivité de moins de 100 000 habitants). Les quartiers de banlieue ne sont pas pris en considération. Les élèves ont tendance à obtenir de meilleurs résultats scolaires s'ils fréquentent un établissement d'enseignement situé en milieu urbain, car les établissements urbains sont généralement plus grands et plus susceptibles d'attirer un pourcentage plus élevé d'enseignants qualifiés. Ces élèves sont aussi plus susceptibles d'être issus d'un milieu socio-économique favorisé, ce qui a une influence directe sur leurs résultats aux épreuves PISA (OCDE, 2013^[7]).

L'écart de performance entre les élèves issus de milieux socio-économiques différents continue bel et bien de s'observer dans tous les pays, tant en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques. Même dans les pays où la parité est (presque) atteinte dans chacune des trois dimensions reprises dans le graphique 1, tels que le Danemark, l'Estonie et la Slovénie, le pourcentage d'élèves au niveau 2 de l'échelle PISA de mathématiques reste inférieur de 20 % chez les élèves les plus défavorisés. Plus préoccupant encore, le degré d'inégalité socio-économique n'a pas évolué depuis 2006 dans la majorité des pays. Le graphique 3 montre que dans quelques pays, tels que l'Australie, la Corée et la Finlande, l'écart de performance entre les élèves situés dans les quartiles inférieur et supérieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel s'est même creusé entre 2006 et 2015. Toutefois, les résultats de l'enquête PISA montrent que l'inégalité des chances n'est pas inéluctable et que certains systèmes d'éducation réussissent à devenir plus équitables en relativement peu de temps (OCDE, 2017^[8]). C'est le cas en Fédération de Russie et au Mexique, où l'écart de performance entre les quartiles de l'indice SESC s'est sensiblement comblé durant cette période, même s'il reste important entre les élèves favorisés et défavorisés.

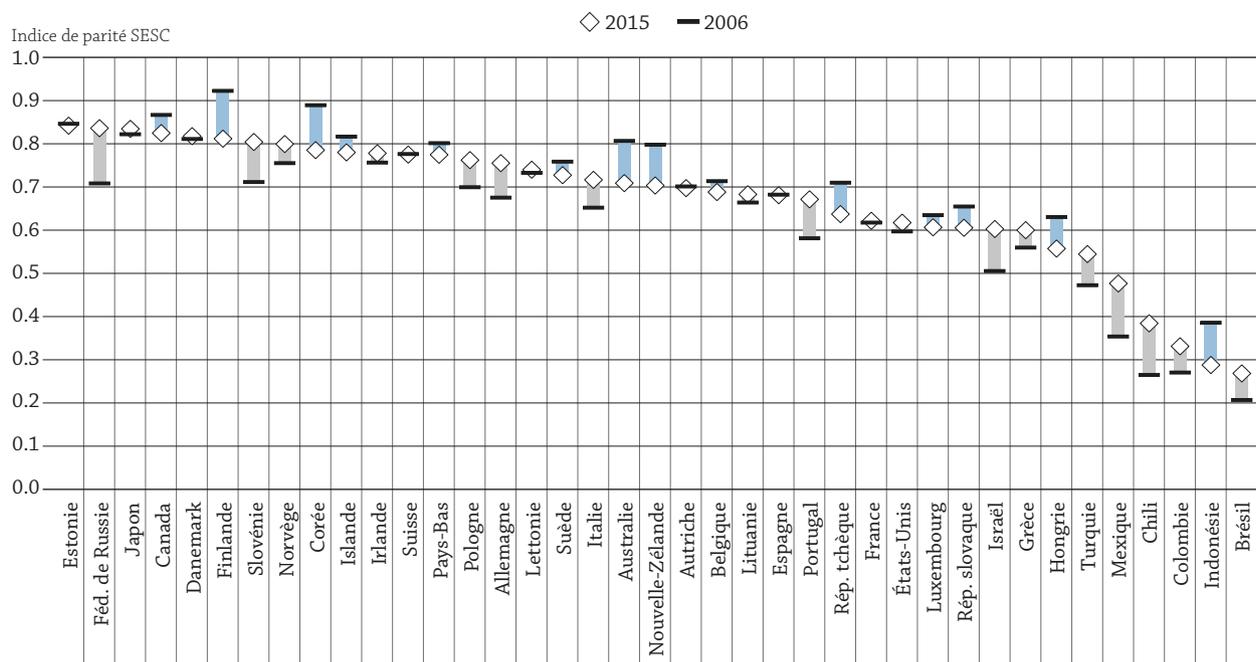
La cible 4.4 porte sur les compétences professionnelles. Le pourcentage d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire est l'un des indicateurs de cette cible (indicateur thématique 4.4.3). Dans les pays de l'OCDE, 36 % des individus âgés de 25 à 64 ans sont diplômés de l'enseignement tertiaire, mais le niveau de formation des individus dépend dans une certaine mesure de celui de leurs parents. Le pourcentage d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire

s'établissant à 68 % si au moins un de leurs deux parents est diplômé de ce niveau d'enseignement, mais à 21 % si aucun des deux n'est diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir l'encadré A1.1 dans l'indicateur A1). Ces inégalités peuvent se refléter sur le marché du travail, mais il est important de garder à l'esprit le fait que le niveau de formation n'est pas un indicateur direct du niveau de compétence.

L'indicateur mondial 4.6.1 chiffre le pourcentage, par sexe, de l'effectif d'un groupe d'âge ayant au moins atteint un niveau déterminé de « compétence fonctionnelle » en littératie et en numératie. Dans l'Évaluation des compétences des adultes, administrée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), ce niveau correspond au score de 226 points en littératie et en numératie, soit le niveau 2 sur l'échelle PIAAC de compétence, sur laquelle les scores aux épreuves sont rapportés entre le niveau inférieur au niveau 1 (score inférieur à 176 points) et le niveau 5 (score égal ou supérieur à 376 points). Chez les 25-64 ans, la parité des sexes est atteinte en numératie dans moins de la moitié des pays dont les données sont disponibles (voir le tableau 2). Toutefois, hommes et femmes font jeu égal en littératie dans la majorité des pays membres et partenaires de l'OCDE (voir le tableau 3, disponible en ligne). Le milieu socio-économique est en corrélation plus forte avec la performance que le sexe. Dans tous les pays dont les données sont disponibles, les adultes sont plus compétents en numératie si au moins un de leurs deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire que si aucun des deux ne l'est (voir le tableau 2).

Dans les économies d'aujourd'hui où l'informatique prend de plus en plus d'importance, des compétences en littératie et en numératie ne sont pas nécessairement suffisantes pour bien s'en sortir sur le marché du travail. Concernant la cible 4.4 sur les compétences professionnelles, l'indicateur mondial 4.4.1 chiffre le pourcentage de jeunes et d'adultes ayant des compétences en « technologies de l'information et de la communication » (TIC), « par type de compétence ». Cet indicateur a été élaboré sur la base de la définition de l'Union internationale des télécommunications (UIT) dans le cadre du Partenariat sur la mesure des TIC au service du développement (UIT, 2014^[9]). Les compétences en TIC sont évaluées dans neuf activités informatiques d'un degré variable de difficulté, allant du transfert de fichiers entre un ordinateur et un autre support à la programmation informatique à l'aide d'un langage de programmation spécialisé.

Graphique 3. Évolution de l'indice de parité socio-économique (SESC) (2006, 2015)
Indicateur 4.1.1 - Proportion de jeunes de 15 ans atteignant au moins le niveau 2 (PISA)
de compétence en mathématiques



Remarque : Les barres grises indiquent que la parité socio-économique s'est rapprochée de la valeur 1 (parité parfaite) entre 2006 et 2015, et les barres bleues indiquent qu'elle s'en est éloignée pendant la même période.

Les pays sont classés par ordre décroissant de leur valeur sur l'indice de parité SESC en 2015.

Source : OCDE (2018), tableau 2, et Base de données PISA. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en>).

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888933801544>

Les hommes sont plus susceptibles que les femmes de se livrer à ces activités, en particulier celles plus difficiles telles que la programmation. En moyenne, plus de 50 % des adultes de plus de 15 ans ont transféré des fichiers entre un ordinateur et un autre support au cours des trois derniers mois dans les pays de l'OCDE, mais les femmes sont 10 points de pourcentage moins susceptibles que les hommes de l'avoir fait³. À l'autre extrême, si ce n'est dans quelques pays, tels que le Danemark et l'Islande, moins de 10 % des adultes de plus de 15 ans ont récemment utilisé un langage de programmation spécialisé. Dans tous les pays, les hommes sont au moins 50 % plus susceptibles que les femmes d'avoir exécuté un programme récemment (voir le tableau 2). Ces résultats reflètent les différences entre les sexes qui s'observent dans les domaines d'études et les professions : les hommes sont plus susceptibles d'être diplômés en sciences, en technologie, en ingénierie ou en mathématiques (STIM) (OCDE, 2018^[10]).

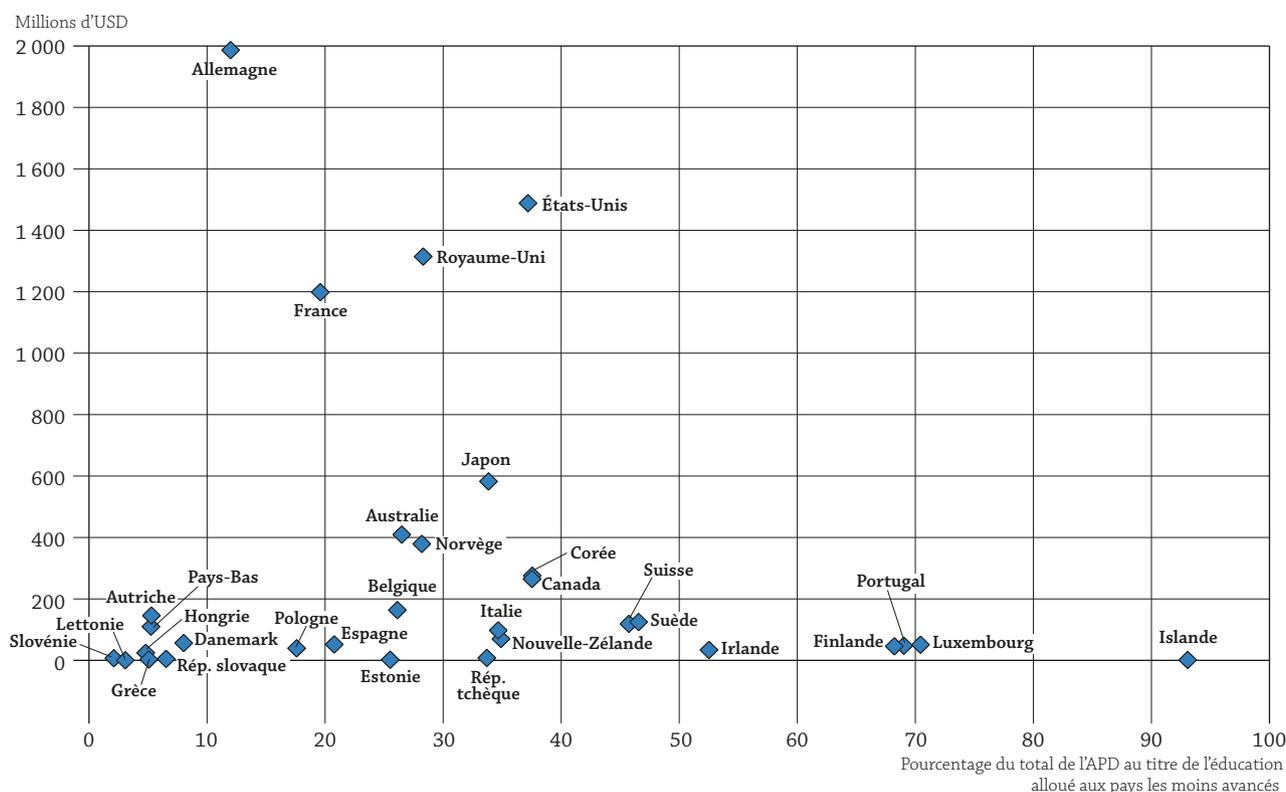
Ressources

Il faut disposer de ressources pour garantir l'équité de la scolarisation, de la participation à des activités de formation et de l'acquisition de compétences. C'est pourquoi la cible 4.5 contient trois indicateurs relatifs au financement, qui abordent chacun les dépenses d'éducation sous un angle différent.

L'indicateur thématique 4.5.4 sur les dépenses d'éducation « par élève, niveau d'enseignement et source de financement » permet d'évaluer sous un angle intéressant les ressources disponibles dans les pays. Il ne peut mesurer à lui seul la qualité ou l'équité de l'éducation dans les pays, mais c'est une référence utile. L'accroissement des types de données disponibles, par exemple des données désagrégées par milieu socio-économique des effectifs scolarisés ou par situation géographique des établissements d'enseignement, permettrait de mieux évaluer les progrès relatifs à la cible 4.5.

Graphique 4. Aide publique au développement au titre de l'éducation, décaissements bruts et pourcentage alloué aux pays les moins avancés (2016)

Bourses et frais de scolarité inclus, prix courants



Source : OCDE (2018), « Système de notification des pays créanciers », Statistiques en ligne de l'OCDE sur le développement international (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/data-00061-en> (consulté le 3 mai 2018).

StatLink <https://doi.org/10.1787/888933801563>

Les dépenses unitaires des pays membres et partenaires de l'OCDE sont indiquées dans l'indicateur C1 de cette édition de *Regards sur l'éducation*. Elles montrent que les pouvoirs publics sont de loin les plus gros investisseurs dans l'éducation, en particulier dans l'enseignement primaire et secondaire. Le pourcentage de dépenses privées plus élevé dans l'enseignement tertiaire peut soulever des questions d'équité si les étudiants n'ont pas facilement accès à des aides financières (bourses et prêts d'études).

L'aide internationale reste un mécanisme important de financement dans les pays les moins avancés, même lorsque les pouvoirs publics financent l'essentiel du budget de l'éducation. L'indicateur 4.5.5 sur le pourcentage de l'aide totale qui est alloué à l'éducation dans les pays les moins avancés permet de déterminer dans quelle mesure l'aide internationale au titre de l'éducation cible les pays qui en ont le plus besoin. Le graphique 4 indique le budget total de l'aide publique au titre de l'éducation que chaque pays de l'OCDE consacre à tous les pays en développement et le pourcentage de cette aide qui est alloué aux pays les moins avancés.

Ces chiffres incluent uniquement les transferts publics bilatéraux ; les transferts d'organisations internationales telles que la Banque mondiale, la Commission européenne et d'autres institutions importantes pour le financement de l'éducation dans le monde comme le Partenariat mondial pour l'éducation, n'y sont pas inclus. En conséquence, les pays qui allouent essentiellement des fonds par l'entremise d'organisations internationales risquent de se situer plus bas dans le classement que ceux qui allouent directement des fonds à des pays tiers, et ce, même si le montant total de l'aide est supérieur. Ces chiffres n'incluent pas non plus l'aide humanitaire ou les fonds d'appui budgétaire qui peuvent pourtant contribuer à la réalisation d'objectifs dans le domaine de l'éducation.

Ces deux indicateurs portent sur les ressources disponibles, mais ce qui importe, c'est non seulement le montant des budgets, mais l'efficacité de leur affectation. Tout concourt à montrer que des dépenses plus élevées ne donnent pas nécessairement lieu à de meilleurs résultats (OCDE, 2012^[11]). Les pays s'efforcent d'ailleurs de développer des systèmes d'éducation qui allient excellence et équité. L'indicateur thématique 4.5.3 évalue la mesure dans laquelle les stratégies explicites basées sur une formule réaffectent les ressources d'éducation aux populations défavorisées. Cet indicateur a été classé parmi les indicateurs à affiner et n'est pas encore approuvé comme indicateur de suivi en l'absence de données et de consensus international sur sa portée. Toutefois, le concept qui le sous-tend et la nécessité pour les pays de trouver des moyens efficaces de réduire les inégalités dans l'éducation restent pertinents.

Le rapport *The Funding of School Education : Connecting Resources and Learning* (OCDE, 2017^[12]) publié en 2017 par l'OCDE décrit les stratégies adoptées par les pays pour affecter les ressources, sachant que les besoins varient entre les établissements d'enseignement. Au Chili, en Communautés flamande et française de Belgique, en Estonie et en Israël, le mécanisme principal de financement est par exemple basé en partie au moins sur une formule qui attribue des coefficients de pondération différents à des variables telles que les caractéristiques socio-économiques des élèves, la situation géographique des établissements d'enseignement et les besoins spécifiques d'éducation. Certains de ces pays et économies prévoient aussi un financement ciblé en dehors du mécanisme principal d'affectation pour des groupes spécifiques, comme les immigrants ou les réfugiés récemment arrivés. Ces exemples ne sont pas nécessairement transposables partout, et il y a plusieurs autres mécanismes politiques dont les pays peuvent s'inspirer (UNESCO, 2016^[2]). Ce qui importe, c'est que les pays prennent des mesures pour faire en sorte que l'affectation des ressources soit aussi un moyen de promouvoir l'équité.

Définitions

Niveau 2 de compétence dans l'enquête PISA (seuil de compétence)

- **Mathématiques** : les élèves sont capables d'utiliser des algorithmes, des formules, des procédures ou des conventions élémentaires pour résoudre des problèmes avec des nombres entiers (par exemple, calculer le prix approximatif d'un objet dans une autre devise ou comparer la distance totale de deux itinéraires possibles). Ils peuvent reconnaître et interpréter des situations dans des contextes qui leur demandent tout au plus d'établir des inférences directes, de puiser des informations pertinentes dans une seule source et d'utiliser un seul mode de représentation. Les élèves de ce niveau peuvent interpréter les résultats de manière littérale.
- **Compréhension de l'écrit** : les élèves commencent à faire preuve des compétences en compréhension de l'écrit qui leur permettront de participer de manière productive et efficace à la vie de la société. Dans certaines tâches de niveau 2, ils doivent localiser un ou plusieurs fragments d'information, que ce soit par déduction ou dans le respect de plusieurs critères. Dans d'autres tâches, ils doivent identifier le thème principal d'un texte, comprendre des relations ou découvrir le sens d'un passage limité d'un texte où les informations pertinentes ne sont pas saillantes, ce qui leur impose de faire des inférences de niveau inférieur.

Niveau 2 de compétence dans l'évaluation PIAAC (seuil de compétence)

- **Numératie** : dans les tâches de ce niveau, les répondants doivent enchaîner au moins deux étapes lors desquelles ils doivent faire des calculs avec des nombres entiers et décimaux, des pourcentages et des fractions ; prendre des mesures simples et faire des représentations spatiales simples ; faire des estimations ; et interpréter des données et des statistiques relativement simples dans des textes, des tableaux et des graphiques.
- **Littératie** : dans les tâches de ce niveau, les répondants doivent établir des correspondances entre un texte, sur papier ou sur support numérique, et des informations ; ils peuvent à avoir à paraphraser des passages ou à faire des inférences de niveau inférieur.

L'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) des élèves est dérivé des variables suivantes : 1) l'indice socio-économique international de statut professionnel de leurs parents ; 2) le niveau de formation le plus élevé de leurs parents, converti en nombre d'années d'études ; 3) l'indice PISA de richesse familiale ; 4) l'indice PISA de ressources éducatives à domicile ; et 5) l'indice PISA de patrimoine culturel « classique » à domicile. Voir *Résultats du PISA 2015 (Volume I)* (OCDE, 2016^[3]) pour de plus amples informations.

L'expression « enseignement et formation techniques et professionnels » est l'expression générique communément employée par l'Institut de statistique de l'UNESCO pour désigner l'enseignement, la formation et le développement de compétences dans un large éventail de domaines professionnels, de secteurs de production, de services et de moyens de subsistance. Ces cursus peuvent comporter un volet pratique en entreprise (par exemple, les formations sous contrat d'apprentissage ou les formations en alternance). La réussite de ces formations donne lieu à la délivrance de diplômes certifiant des qualifications professionnelles utilisables sur le marché du travail et reconnues comme telles par les autorités nationales compétentes ou le marché du travail.

Niveau de formation des parents (deux catégories seulement sont retenues dans ce chapitre) :

- Niveau de formation inférieur à l'enseignement tertiaire : aucun des deux parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire (niveaux 5, 6, 7 ou 8 de la CITE 2011).
- Niveau de formation égal à l'enseignement tertiaire : au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire (niveau 5, 6, 7 ou 8 de la CITE 2011).

La **situation géographique** dépend du nombre d'habitants de la collectivité où se situe l'établissement d'enseignement. Dans l'enquête PISA, les chefs d'établissements sont invités à choisir la description qui correspond le mieux à leur collectivité. Les établissements d'enseignement sont dits ruraux si les chefs d'établissement ont répondu que leur établissement d'enseignement se situait dans un village, un hameau ou une collectivité rurale (de moins de 3 000 habitants), dans un bourg (de 3 000 à 15 000 habitants) ou une petite ville (de 15 000 à 100 000 habitants) ou urbains s'ils ont répondu que leur établissement se situait dans une ville (de 100 000 à 1 million d'habitants) ou dans une grande agglomération (de plus de 1 million d'habitants).

La Liste des bénéficiaires d'aide publique au développement établie par le Comité d'aide au développement de l'OCDE reprend tous les pays et territoires pouvant recevoir une aide officielle au développement. Y figurent tous les pays à bas et moyens revenus, selon le produit intérieur brut par habitant publié par la Banque mondiale, à l'exception des pays membres du G8, des pays membres de l'Union européenne et des pays dont la date d'accession à l'Union européenne a été fixée officiellement. Y figurent également tous les pays les moins avancés selon la définition de l'Organisation des Nations Unies (UN-OHRLS^[13]). Les **pays les moins avancés** (PMA) sont les pays à bas revenus en proie à des difficultés structurelles qui font obstacle au développement durable. Ils sont très vulnérables aux crises économiques et environnementales et disposent de peu de capital humain.

Méthodologie

Les indices de parité sont calculés avec pour numérateur le groupe vraisemblablement le plus défavorisé et pour dénominateur le groupe vraisemblablement le plus favorisé. L'indice de parité des sexes est calculé comme suit : la valeur des femmes est divisée par la valeur des hommes. L'indice de parité du statut économique, social et culturel (SESC) est calculé selon la formule suivante : $Q1\%/Q4\%$, où Q est un quartile de l'indice SESC. L'indice de parité de la situation géographique est calculé comme suit : la valeur des établissements d'enseignement ruraux est divisée par celle des établissements d'enseignement urbains. L'indice de parité du niveau de formation des parents est calculé comme suit : la valeur des individus dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire est divisée par celle des individus dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire.

Pour faire en sorte que les résultats des indices de parité soient symétriques autour de 1, des indices de parité ajustés sont utilisés dans tous les cas où la valeur du groupe vraisemblablement favorisé et celle du groupe vraisemblablement défavorisé sont inversées dans une observation. Par exemple, si le taux de scolarisation est plus élevé chez les filles (le groupe vraisemblablement défavorisé) que chez les garçons (le groupe vraisemblablement favorisé), l'indice de parité est ajusté dans cette observation. L'indice de parité ajusté (IPA) est calculé comme suit : $API = 2 - (\text{valeur du groupe vraisemblablement favorisé} / \text{valeur du groupe vraisemblablement défavorisé})$.

Tous les indicateurs présentés dans ce chapitre suivent la méthodologie convenue à propos des objectifs de développement durable ; ils peuvent donc différer dans certains cas d'autres indicateurs publiés dans *Regards sur l'éducation*, notamment au sujet des sources de données démographiques (les données démographiques utilisées dans ce chapitre proviennent de la Division de la population de l'Organisation des Nations Unies).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparaît donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Indicateur	Source
4.1.1	OCDE, Base de données PISA 2015
4.2.2	Collecte de données UOE de 2017
4.3.1	Deux sources différentes : PIAAC (2012 et 2015) et Enquête sur l'éducation des adultes (2016)
4.3.3	Collecte de données UOE de 2017
4.4.1	Union internationale des télécommunications (2015)
4.4.3	Indicateur A1, dans l'édition de 2018 de <i>Regards sur l'éducation</i>
4.5.3	<i>The Funding of School Education, OCDE</i>
4.5.4	Base de données statistiques de l'OCDE sur le développement international
4.5.5	Indicateur C1, dans l'édition de 2018 de <i>Regards sur l'éducation</i>
4.6.1	Base données PIAAC (2012 et 2015)

Note concernant les données d'Israël

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Remarques

1. Dans de nombreux pays, la grande majorité des élèves sont en filière professionnelle ou technique à un âge correspondant au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (entre l'âge de 15 et 19 ans pour la plupart d'entre eux ; voir l'indicateur B1 pour de plus amples informations sur les taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire). Il est donc possible que les taux de scolarisation soient sous-estimés dans le groupe d'âge plus étendu sur lequel porte l'indicateur 4.3.3 (les 15-24 ans).
2. Bien que garçons et filles soient aussi susceptibles d'atteindre le niveau 2 de l'échelle PISA de compétence en mathématiques, la différence en faveur des garçons se creuse aux niveaux supérieurs de compétence.
3. Comme l'indique le manuel d'enquête de l'UIT, les répondants ont répondu à la question de savoir auxquelles des activités informatiques citées ils s'étaient livrés au cours des trois derniers mois. Ils ont été invités à indiquer toutes les activités auxquelles ils s'étaient livrés. Ces activités font intervenir neuf compétences en informatique. Cet indicateur évalue dès lors le pourcentage d'individus ayant utilisé les compétences visées.

Références

- Groupe de la Banque mondiale (2017), *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*, [1] Banque mondiale, Washington DC, <http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>.
- ISU (2018), *Handbook on Measuring Equity in Education*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf> (consulté le 2 mai 2018). [5]
- ISU (2010), *Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics across the World*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001894/189433e.pdf> (consulté le 5 juin 2018). [6]
- OCDE (2018), « How is the tertiary-educated population evolving? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 61, [10] Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/a17e95dc-en>.
- OCDE (2017), *Petite enfance, grands défis 2017 : Les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, [4] Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264300491-fr>.

- OCDE (2017), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD Reviews of School Resources, [12] Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en>.
- OCDE (2017), « Where did equity in education improve over the past decade? », *PISA à la loupe*, n° 68, Éditions OCDE, [8] Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/33602e45-en>.
- OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264267534-fr>. [3]
- OCDE (2013), « Les établissements d'enseignement en milieu urbain: Un statut particulier? », *PISA à la loupe*, n° 28, [7] Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5k46l8w1n034-fr>.
- OCDE (2012), « Argent rime-t-il avec bonne performance dans l'enquête PISA? », *PISA à la loupe*, n° 13, Éditions OCDE, [11] Paris, <https://doi.org/10.1787/5k9fhmg382zt-fr>.
- UIT (2014), *Manuel sur la 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*, Union internationale des télécommunications, Genève. [9]
- UNESCO (2016), *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*, UNESCO, Paris. [2]
- UN-OHRLLS (n.d.), *About LDCs*, Bureau du Haut Représentant pour les pays les moins avancés, les pays en développement sans littoral et les petits États insulaires en développement, <http://unohrlls.org/about-ldcs/> (consulté le 10 juillet 2018). [13]

Tableaux de "L'objectif de développement durable relatif à l'éducation"

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888933801430>

Tableau 1 Équité de la participation à l'éducation

Tableau 2 Équité de l'acquisition des compétences (mathématiques, numératie et TIC)

WEB **Tableau 3** Équité de l'acquisition des compétences (lecture et compréhension de l'écrit)

Les données peuvent être consultées en ligne à l'adresse <http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>.

Tableau 1. **Équité de la participation à l'éducation**

Indicateurs 4.2.2, 4.3.1 et 4.3.3, et indices relatifs de parité

	Cible 4.2 – D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire		Cible 4.3 – D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable				
	4.2.2 Taux de participation à l'apprentissage organisé un an avant l'âge officiel de début de l'enseignement primaire ¹ (2016)		4.3.1 Taux de participation des adultes à des activités d'éducation et de formation formelles et/ou non formelles ² (2012/2015, 2016)		4.3.3 Taux de participation des 15-24 ans à des programmes professionnels et techniques ³ (2016)		
	%	Indice de parité entre les sexes ⁴	%	(S.E.)	Indice de parité entre les sexes ⁴	%	Indice de parité entre les sexes ⁴
	(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)
OCDE							
Australie	91	1.0	55	0.7	1.0	22	0.8
Autriche	99	1.0	60	m	1.0	28	0.9
Belgique	100	1.0	45	m	1.0	25	0.9
Canada	93	1.0	58	0.6	1.0	m	m
Chili	97	1.0	47	1.9	0.8	18	1.0
République tchèque	92	1.0	46	m	0.9	25	0.8
Danemark	98	1.0	50	m	1.1	13	0.7
Estonie	91	1.0	44	m	1.3	12	0.7
Finlande	99	1.0	54	m	1.2	22	0.9
France ⁵	100	1.0	51	m	1.1	19	0.8
Allemagne	100	1.0	52	m	1.0	20	0.8
Grèce	89	1.0	17	m	1.1	12	0.7
Hongrie	91	1.0	56	m	0.9	13	0.8
Islande	99	1.0	m	m	m	10	0.5
Irlande ⁵	98	1.0	24	m	1.0	8	0.8
Israël ⁵	97	1.0	53	0.7	1.0	15	1.1
Italie	98	1.0	42	m	0.9	23	0.6
Japon	91	m	42	0.8	0.7	6	0.8
Corée	96	1.0	50	0.8	0.8	15	0.7
Lettonie ⁵	97	1.0	48	m	1.2	16	0.9
Luxembourg	99	1.0	48	m	1.0	23	1.0
Mexique	99	1.0	m	m	m	12	1.0
Pays-Bas	99	1.0	64	m	1.0	22	0.9
Nouvelle-Zélande	92	1.0	67	0.8	1.0	m	m
Norvège	98	1.0	60	m	1.0	18	0.6
Pologne	100	1.0	26	m	1.0	19	0.9
Portugal	100	1.0	46	m	0.9	17	0.7
République slovaque	82	1.0	46	m	1.0	22	0.9
Slovénie	94	1.0	46	m	1.1	30	0.8
Espagne	96	1.0	43	m	1.0	15	0.8
Suède	99	1.0	64	m	1.1	12	0.8
Suisse	99	1.0	69	m	1.0	23	0.8
Turquie	66	1.0	22	0.8	0.6	26	0.9
Royaume-Uni	100	1.0	52	m	1.1	22	0.9
États-Unis ⁵	91	1.0	59	1.1	1.0	m	m
Moyenne OCDE	95	1.0	49	~	1.0	18	0.8
Moyenne UE22	96	1.0	47	~	1.0	19	0.8
Partenaires							
Argentine	m	m	m	m	m	m	m
Brésil ⁵	97	1.0	m	m	m	4	1.2
Chine	m	m	m	m	m	m	m
Colombie	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m
Lituanie ⁵	99	1.0	28	m	1.3	9	0.7
Fédération de Russie	96	1.0	19	1.5	1.3	16	0.9
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	m	m	m	~	m	m	m

1. Pour les âges officiels de début de l'enseignement primaire, consulter le tableau X1.3 à l'annexe 1.

2. Les données de l'Évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) sont indiquées en italique et se rapportent à 2012 pour l'Australie, le Canada, la Corée, les États-Unis et la Fédération de Russie, et à 2015 pour le Chili, Israël, la Nouvelle-Zélande et la Turquie ; celles de l'Enquête sur l'éducation des adultes sont indiquées en romain et se rapportent à 2011 pour l'Irlande et à 2016 pour tous les autres pays.

3. L'indicateur 4.3.3 se rapporte à la participation à des programmes professionnels et techniques de l'enseignement secondaire, post-secondaire non tertiaire et tertiaire de cycle court (niveaux 2 à 5 de la CITE).

4. L'indice de parité entre les sexes correspond au ratio de la valeur de l'indicateur pour les femmes par rapport à la valeur pour les hommes.

5. Les données démographiques proviennent de la collecte UOE ou de la base de données d'Eurostat (et non du PNUD).

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018), Eurostat (2011, 2016) et PIAAC (2012/2015). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en>).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888933801449>

Tableau 2. Équité de l'acquisition des compétences (mathématiques, numératie et TIC)

Indicateur 4.1.1 (mathématiques), 4.4.1 et 4.6.1 (numératie) et indice associés de parité

OCDE	Cible 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, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile					Cible 4.4 – D'ici à 2030, augmenter considérablement 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					Cible 4.6 – D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter					
	4.1.1 Pourcentage de jeunes de 15 ans atteignant au moins le niveau seuil de compétence (niveau 2 dans l'enquête PISA) en mathématiques (2015) ¹					4.4.1 Pourcentage d'individus âgés de plus de 15 ans ayant des compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) Langage de programmation (2015)	4.4.1 Pourcentage d'individus âgés de plus de 15 ans ayant des compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) Présentation (2015)	4.4.1 Pourcentage d'individus âgés de plus de 15 ans ayant des compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) Transfert de fichiers (2015)	4.6.1 Pourcentage d'adultes (âgés de 25 à 64 ans) atteignant au moins un niveau déterminé (score de 226 points) de compétence fonctionnelle en numératie (2012/2015) ¹							
	%	(Er.-T)	Indice de parité entre les sexes ²	Indice de parité SESC ³	Indice de parité géographique ⁴	%	Indice de parité entre les sexes ²	%	Indice de parité entre les sexes ²	%	Indice de parité entre les sexes ²	%	(Er.-T)	Indice de parité entre les sexes ²	Indice de parité du niveau de formation des parents ⁵	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)			
Australie	78	0.6	1.0	0.7	0.8	m	m	m	m	m	80	0.7	0.9	0.8		
Autriche	78	1.1	0.9	0.7	0.9	8	0.2	42	0.7	59	0.8	85	0.7	1.0	0.9	
Comm. française (Belgique)	80	1.0	1.0	0.7	1.2	5	0.2	33	0.8	58	0.9	m	m	m	m	
Canada	86	0.7	1.0	0.8	0.9	m	m	m	m	m	m	77	0.5	0.9	0.8	
Chili	51	1.3	0.8	0.4	0.5	m	m	m	m	m	38	2.6	0.7	0.5		
République tchèque	78	1.1	1.0	0.6	0.8	4	0.1	31	0.9	56	0.9	87	0.8	1.0	0.9	
Danemark	86	0.9	1.0	0.8	1.0	13	0.5	58	0.9	71	0.9	86	0.6	1.0	0.9	
Estonie	89	0.7	1.0	0.8	0.9	7	0.3	37	1.0	58	0.8	86	0.5	1.0	0.9	
Finlande	86	0.8	1.1	0.8	1.0	8	0.3	46	0.9	66	0.9	87	0.5	1.0	0.9	
France	77	0.9	1.0	0.6	m	5	0.3	35	0.9	62	0.9	72	0.6	0.9	0.7	
Allemagne	83	1.0	1.0	0.8	1.1	6	0.2	39	0.8	60	0.8	81	0.7	0.9	0.8	
Grèce	64	1.8	1.0	0.6	0.7	10	0.4	25	0.9	47	0.8	71	1.1	0.9	0.8	
Hongrie	72	1.2	1.0	0.6	0.2	3	0.3	25	0.9	54	0.9	m	m	m	m	
Islande	76	1.0	1.0	0.8	0.9	18	0.5	58	1.0	74	0.9	m	m	m	m	
Irlande	85	0.9	1.0	0.8	1.0	4	0.3	30	0.9	37	0.9	75	0.9	0.9	0.8	
Israël	68	1.4	1.0	0.6	1.0	m	m	m	m	m	m	68	0.8	0.9	0.7	
Italie	77	1.1	0.9	0.7	0.9	5	0.4	31	0.8	43	0.8	68	1.0	0.9	0.8	
Japon	89	0.8	1.0	0.8	c	m	m	m	m	m	m	92	0.6	1.0	0.9	
Corée	85	1.1	1.1	0.8	c	5	0.5	m	48	0.8	81	0.6	0.9	0.8		
Lettonie	79	1.0	1.0	0.7	0.8	1	0.3	24	1.2	56	0.9	m	m	m	m	
Luxembourg	74	0.7	1.0	0.6	m	13	0.5	63	0.9	75	0.8	m	m	m	m	
Mexique	43	1.3	0.9	0.5	0.5	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Pays-Bas	83	0.9	1.0	0.8	c	7	0.3	43	0.8	63	0.9	86	0.6	0.9	0.9	
Nouvelle-Zélande	78	1.0	1.0	0.7	0.8	m	m	m	m	m	m	81	0.7	0.9	0.8	
Norvège	83	0.8	1.0	0.8	0.9	10	0.5	55	0.9	61	0.9	85	0.6	1.0	0.9	
Pologne	83	1.0	1.0	0.8	0.9	2	0.2	21	0.9	43	0.8	77	0.7	1.0	0.8	
Portugal	76	1.0	1.0	0.7	0.6	7	0.4	35	0.9	45	0.8	m	m	m	m	
République slovaque	72	1.2	1.0	0.6	0.6	3	0.3	31	1.0	57	0.9	86	0.6	1.0	0.9	
Slovénie	84	0.6	1.0	0.8	0.9	4	0.3	33	1.1	49	1.0	74	0.8	1.0	0.7	
Espagne	78	1.0	1.0	0.7	1.0	6	0.4	39	0.9	53	0.9	69	0.7	0.9	0.7	
Suède	79	1.2	1.0	0.7	0.9	10	0.3	34	1.0	63	0.9	85	0.7	0.9	0.9	
Suisse	84	1.0	1.0	0.8	1.0	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquie	49	2.2	1.0	0.5	0.3	2	m	18	m	26	m	49	1.6	0.7	0.6	
Royaume-Uni	78	1.0	1.0	0.8	1.2	7	0.4	45	0.9	52	0.9	m	m	m	m	
Etats-Unis	71	1.4	1.0	0.6	1.2	m	m	m	m	m	m	70	0.9	0.9	0.7	
OCDE average	77	~	1.0	0.7	0.8	7	0.3	37	0.9	55	0.9	77	~	0.9	0.8	
EU22 average	79	~	1.0	0.7	0.8	6	0.3	36	0.9	56	0.9	80	~	1.0	0.8	
Partenaires	Argentine ⁶	44	1.7	0.8	0.5	0.7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Bésil	30	1.2	0.8	0.3	0.4	6	0.6	12	0.9	21	0.8	m	m	m	
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Colombie	34	1.2	0.8	0.3	0.7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Costa Rica	38	1.5	0.8	0.4	1.1	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Indonésie	31	1.6	1.1	0.3	0.3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Lituanie	75	1.1	1.0	0.7	0.8	4	0.3	32	1.0	55	0.9	82	0.8	1.0	0.8
	Fédération de Russie	81	1.2	1.0	0.8	0.9	1	0.3	8	1.2	28	0.9	86	1.5	1.0	1.0
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	~	m	m	m	m	m	m	m	m	m	~	m	m	m

1. Pour les indicateurs 4.1.1 et 4.6.1, les indices de parité sont indiqués en gras lorsque la différence entre les deux groupes à l'étude est statistiquement significative.

2. L'indice de parité entre les sexes correspond au ratio de la valeur de l'indicateur pour les femmes par rapport à la valeur pour les hommes.

3. Par SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel. L'indice de parité SESC correspond au ratio de la valeur de l'indicateur pour le quartile inférieur de l'indice SESC par rapport à la valeur pour le quartile supérieur.

4. L'indice de parité géographique correspond au ratio de la valeur de l'indicateur pour les zones rurales par rapport à la valeur pour les zones urbaines.

5. L'indice de parité du niveau de formation des parents correspond au ratio de la valeur de l'indicateur pour les individus dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire par rapport à la valeur pour ceux dont au moins l'un des deux parents est diplômé de ce niveau d'enseignement.

6. Pour les résultats du PISA, la couverture est trop limitée pour garantir la comparabilité.

c : Le nombre des observations est trop limité (quand il n'est pas nul) pour garantir la fiabilité des estimations (moins de 30 élèves ou de 5 établissements disposent de données valides).

Source : PISA (2015), ITU (2015) et PIAAC (2012/2015). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en>).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888933801468>



Extrait de :
Education at a Glance 2018
OECD Indicators

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2018), « L'objectif de développement durable relatif à l'éducation », dans *Education at a Glance 2018 : OECD Indicators*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-6-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.