

CHAPITRE 8

CIBLE 4.1

Enseignement primaire et secondaire

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

INDICATEUR MONDIAL 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 le niveau d'aptitude minimal en i) lecture et ii) mathématiques, par sexe*

INDICATEURS THÉMATIQUES 4.1.2 - *Administration d'une évaluation de l'apprentissage représentative au plan national a) en 2 ou 3e année d'études; b) en fin de cycle primaire; et c) en fin de premier cycle du secondaire* 4.1.3 - *Taux brut d'admission en dernière année d'études (niveau primaire, premier cycle du secondaire)* 4.1.4 - *Taux d'achèvement (niveau primaire, premier cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire)* 4.1.5 - *Taux d'enfants non scolarisés (niveau primaire, premier cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire)* 4.1.6 - *Pourcentage des enfants ayant dépassé l'âge normal d'un niveau (cycle primaire, premier cycle du secondaire)* 4.1.7 - *Nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire a) gratuit et b) obligatoire garanti dans les cadres juridiques*

FIGURE 8.1: Dans les pays à faible revenu, moins de trois enfants sur quatre entrent à l'école à l'âge d'admission officiel Taux net ajusté d'admission en première année du cycle primaire, par groupe de revenu, 2000-2016

Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure Pays à revenu élevé Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure Pays à faible revenu

Le taux d'entrée à l'âge officiel au primaire peut **rester sous la** barre des 100 %, même en cas de réussite de l'achèvement du cycle primaire. Les pays à revenu élevé et intermédiaire de la tranche supérieure, où le taux d'admission net ajusté continue d'avoisiner les 90 %, sont notamment concernés. Les 10% **restants sont** scolarisés dans l'enseignement préscolaire ou feront leur entrée dans le cycle primaire ultérieurement. En revanche, les pays à faible revenu piétinent à **72% ces dernières années (figure 8.1)**. Pour atteindre l'**achèvement** universel du cycle secondaire d'ici à 2030, il est indispensable que le taux d'admission de la cohorte de 2018 de tous les pays soit au moins égal au taux d'admission actuel des pays à **revenu élevé et intermédiaire**.

2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006
2007
2008
600Z
2010
2011
2012
2013
2014
2015
2016

GEM StatLink: http://bit.ly/fig8_1 Source : Base de données de l'ISU.

Le nombre d'enfants non scolarisés stagne aussi depuis 2008: 64 millions (9%) chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire ; 61 millions

(16%) chez les adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire ; et 138 millions (36%) chez les jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle **du secondaire (tableau 8.1)**. En 2017, on comptait 262 millions de jeunes non scolarisés dans le monde, incluant ceux qui n'ont jamais été scolarisés, qui entrent à l'école sur le tard ou qui abandonnent leurs études. Compte tenu de la stagnation de l'entrée dans le cycle primaire à l'âge théorique dans les pays à faible revenu, aucune baisse significative du taux de déscolarisation ne peut être espérée dans les prochaines années. De manière générale, ce **pourcentage reste** obstinément élevé en Afrique subsaharienne. Depuis 2000, **cette** région représente une part croissante des populations **déscolarisées (figure 8.2)**.

66 Tous les enfants doivent être entrés dans le cycle primaire d'ici à 2018, afin d'atteindre l'objectif d'achèvement universel de l'enseignement secondaire d'ici à 2030. Cependant, le taux d'admission dans les pays à faible revenu s'établissait à 73 % en 2016

Si l'on se fie au taux brut d'admission en dernière **année de** chaque cycle, calculé à partir des données administratives, 90 % des enfants ont achevé le cycle primaire en 2017, sans aucune hausse depuis 2008. Environ 76% des enfants ont

TABLEAU 8.1 :

Échantillon d'indicateurs relatifs à la participation scolaire, 2017 ou année la plus récente

Depuis 2000, l'Afrique subsaharienne représente une part croissante des populations déscolarisées

99

Enfants non scolarisés, 2017(%)

Premier cycle du cycle du
Deuxième Enseignement cycle du cycle du
primaire secondaire secondaire

16 36

Enfants non scolarisés, 2017 (en millions)

Premier cycle du cycle du
Deuxième Enseignement cycle du cycle du
primaire secondaire secondaire

Monde

64

01

138

Afrique subsaharienne

5734

achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire. D'après les enquêtes menées auprès des ménages pour la période 2013-2017, les taux d'achèvement pour le cycle primaire et les deux cycles du secondaire atteignaient respectivement 85%, 73% et 49% (tableau 8.2). Les enquêtes auprès des ménages précèdent les recensements de quelques années, ce qui explique en partie ces taux plus faibles. Le présent Rapport propose de corriger cet écart en recourant à une nouvelle méthode de calcul (point sur les données 8.1).

Afrique du Nord et Asie de l'Ouest

Asie centrale et Asie du Sud

Asie de l'Est et du Sud-Est

Océanie

5

Amérique latine et Caraïbes Europe et Amérique du Nord

Pays à faible revenu

Afin d'obtenir le taux d'achèvement de l'ensemble de la cohorte, on pourrait **associer** la méthode révisée de calcul du taux d'achèvement à l'indicateur mondial 4.1.1. Celui-ci contrôle la proportion d'enfants et de jeunes qui maîtrisent le niveau d'aptitude minimal à trois étapes de leur scolarité, mais ne tient pas compte de ceux ayant quitté le système scolaire avant la fin de la dernière année.

Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure

4531

Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure

1

21

7

8

Pays à revenu élevé

3

2

6

2

1

3

S'agissant de l'indicateur 4.1.1, les nouvelles données publiées l'an passé dans le cadre d'évaluations transnationales de l'apprentissage en milieu scolaire

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 8.2: L'Afrique subsaharienne représente une proportion croissante de la population non scolarisée à l'échelle mondiale Répartition des populations non scolarisées, par région, 2000-2015

c. Enfants en âge de fréquenter

le primaire

b. Adolescents en âge de fréquenter

le premier cycle du secondaire

C. Jeunes en âge de fréquenter le second cycle du secondaire

subsaharienne

Asie centrale/du Sud

Afrique subsaharienne

Asie centrale/du Sud

Proportion d'enfants non scolarisés (%)

Proportion d'enfants non scolarisés (%)

Proportion d'enfants non scolarisés (%)

Afrique subsaharienne

Asie centrale/du Sud

Asie de l'Est/Sud-Est Reste du monde Afrique du Nord) Asie de l'Ouest

Asie de l'Est/Sud-Est Afrique du Nord Asie de l'Ouest Reste du monde

Asie de l'Est/Sud-Est Reste du monde Afrique du Nord/ Asie de l'Ouest

2000

2005

2010

2015

2000

2005

2010

2015

2000

2005

2010

2015

GEM StatLink: http://bit.ly/fig8_2 Source : Base de données de l'Isu.

RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION • 2019

123

8

TABLEAU 8.2 : Sélection d'indicateurs relatifs à l'achèvement scolaire, 2017 ou année la plus récente

Taux d'achèvement,
2013-2017

Taux brut d'admission en dernière année d'études du cycle, 2017

Premier cycle du secondaire

Deuxième cycle du secondaire

Premier cycle du secondaire
Enseignement primaire

85

Enseignement primaire

90
Monde
77
49
76

64
27
69
43

84
39
87
73

Afrique subsaharienne Afrique du Nord et Asie de l'Ouest **Asie centrale et Asie du Sud**
Asie de l'Est et du Sud-Est

89
40
96
82
97

Océanie

78
79

Amérique latine et Caraïbes Europe et Amérique du Nord

99
87
97
91

59
18
66

85
93

Pays à faible revenu Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure Pays à revenu
intermédiaire de la tranche supérieure **Pays à revenu élevé**

60

99
86

Note : (...) signifie qu'aucune donnée n'est disponible. Sources: Base de données de l'ISU pour le taux brut d'admission en dernière année d'études, sur la base de données administratives ; calcul des taux d'achèvement effectué par l'ISU et l'équipe de rédaction du Rapport GEM à partir des données des enquêtes auprès des ménages.

Sachant que le seuil minimum de compétences du PIRLS pourrait devenir l'une des composantes du seuil de **référence** international de l'indicateur 4.1.1b, ces données nous rappellent sans détour qu'il sera extrêmement difficile d'atteindre **cette** cible d'ici à 2030.

proviennent essentiellement du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS). Cette enquête quinquennale **évalue les acquis des élèves de quatrième année** (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), 2017). En République islamique d'Iran, le pourcentage d'enfants de quatrième année ayant atteint le niveau de compétences **le plus bas est passé de 56 % en 2001 à 65% en 2016**, soit une progression inférieure à un point de pourcentage par an. Certains pays, comme le *Maroc* et Oman, affichent un rythme de progression cinq fois supérieur sur la période 2017-2016, et semblent par conséquent être en bonne voie d'atteindre la cible d'ici à 2030. Des données **supplémentaires seraient toutefois nécessaires** pour vérifier la durabilité de **cette ascension**. Ailleurs, comme en Azerbaïdjan et en Arabie saoudite, le pourcentage d'élèves ayant atteint **le niveau de compétences le plus bas n'a pas progressé. En** Afrique du Sud, seuls 22% des élèves de quatrième année ont atteint le niveau de compétences le plus bas (**figure 8.3**).

Au cours de l'année précédente, dans le **cadre des travaux** de l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage, l'ISU a poursuivi trois stratégies bien distinctes pour établir des liens entre les méthodologies, statistiques ou non, en vue d'améliorer la comparabilité **des différentes sources de données** sur les acquis de l'apprentissage (SU, 2018).

Tout d'abord, les pays participant à plus d'une évaluation peuvent fournir des points d'entrée aux fins de comparabilité des données. Mais les conditions de réalisation, les domaines, **les tranches d'âge** et, surtout, **les élèves considérés varient** selon les enquêtes. Afin de remédier à ce problème, une nouvelle initiative sera lancée en 2019 dans environ trois pays d'Amérique latine (qui ont participé à la troisième Étude explicative et comparative régionale (TERCE]) et trois pays d'Afrique de l'Ouest (qui ont participé au Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des ministres francophones de l'éducation (PASEC]). **Les élèves passeront les nouvelles séries de leurs évaluations régionales** respectives, ainsi qu'une évaluation administrée par l'IEA, comme le PIRLS. Cette approche, surnommée « pierre de Rosette », permettra d'améliorer la comparabilité des enquêtes à très grande échelle (IEA, 2018).

66

Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) dresse un bilan contrasté des acquis de l'apprentissage dans les différents pays

124

CHAPITRE 8 | CIBLE 4.1 - ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

FIGURE 8.3 : Plusieurs pays ne sont pas en voie d'atteindre le seuil minimum

d'apprentissage d'ici à 2030 Proportion d'élèves de quatrième année ayant dépassé le seuil *minimum* du PIRLS, dans un échantillon de pays, 2001-2016

Norvège

Géorgie Azerbaïdjan Trinité-et-Tobago

Enfin, l'ISU poursuit son travail de regroupement des différentes échelles de compétences en une norme commune, à l'aide de techniques statistiques. Selon les estimations les plus récentes, 387 millions (56%) d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'ont pas atteint le niveau minimum

de compétences en 387 millions (56%) lecture. Au niveau **d'enfants en âge de** régional, ces taux **fréquenter l'école** atteignent 81% en Asie **primaire n'ont pas atteint** **centrale et** en Asie du **le niveau minimum de** Sud, 87% en Afrique

subsaharienne, mais **compétences en lecture** seulement 7% en Europe et en Amérique

du Nord. Par ailleurs, 230 millions (61%) d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire n'ont pas atteint le niveau minimum de compétences en lecture. Le **constat est** le même en ce qui concerne les mathématiques (ISU, 2017b).

Malte

Émirats arabes unis Qatar Iran, Rép.isl. Arabie saoudite Oman

Élèves de quatrième année au-dessus du seuil minimum international (%)

Maroc

POINT SUR LES DONNÉES 8.1. ESTIMATION DU TAUX D'ACHÈVEMENT DANS LE CADRE DU PROGRAMME 2030

Afrique du Sud

2001

2006

2011

2011

2016

2027

2021

2026

2026

2030

Les enquêtes auprès des ménages et les recensements **s'avèrent** particulièrement **intéressants** pour le suivi de la cible 4.1 sur l'achèvement de la scolarité et de la cible 4.5 sur l'égalité d'accès. Ils sont en effet les seules sources de données disponibles pour certains indicateurs. C'est le cas du taux d'achèvement de certains groupes démographiques, pour lequel il existe peu de données administratives ventilées en fonction de l'âge ou d'autres caractéristiques démographiques.

GEM StatLink: http://bit.ly/fig8_3 Note : Les pays sélectionnés sont ceux où moins de 90 % des élèves ont dépassé le seuil minimum, pour une année quelconque. Source : IEA et UNESCO (2017).

L'utilisation des données d'enquête comporte certaines difficultés. En effet, la plupart des enquêtes ont lieu tous **les trois à cinq ans**, et leurs résultats sont publiés l'année suivante (parfois plus tardivement), ce qui engendre un retard considérable.

Ensuite, l'harmonisation des grandes enquêtes **transnationales laisse de côté les pays** qui n'y participent pas, mais qui souhaiteraient communiquer des données **provenant** d'enquêtes nationales ou d'autres sources utiles au suivi de l'indicateur mondial (**encadré 8.1 et encadré 8.2**). L'ISU et ses partenaires techniques ont longuement analysé le contenu de plusieurs évaluations et ont élaboré une échelle de notification. **Des spécialistes vont ensuite modérer les questions** des différentes évaluations, et leur attribuer un niveau de difficulté qui facilitera l'interprétation du niveau de compétences. L'autre finalité de cette approche est de réunir les seuils minimaux de compétences des différentes enquêtes **transnationales** (par exemple, celui du PIRLS) en un seuil international unique. Les informations relatives à certains indicateurs peuvent être contradictoires en

raison de la multiplicité des **sources**. Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016* pose la question de l'harmonisation des données provenant de **différentes sources**, par exemple les MICS et les enquêtes démographiques et de santé (EDS), deux des principales sources d'informations dans ce domaine (UNESCO, 2016). Les moyennes ou les tendances passent sous silence les informations pertinentes. Les **disparités entre les bases de**

RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION • 2019

125

ENCADRÉ 8.1 :

Les évaluations pilotées par les citoyens continuent de progresser

mis en place de telles évaluations, que l'ISU a reconnues comme une source de données potentiellement valide pour l'indicateur 4.1.1a.

Voici presque 15 ans, l'organisation non gouvernementale Pratham expérimentait des évaluations auprès des ménages dirigées par les citoyens en Inde.

Aujourd'hui, ces méthodes continuent de fournir des données précieuses sur les acquis d'apprentissage de différents groupes de population, notamment ceux non scolarisés.

Une étude longitudinale récemment menée en Inde révèle qu'un enfant sur trois ayant abandonné l'école entre la huitième et la neuvième année est capable de déchiffrer un texte d'un niveau de deuxième année, contre deux tiers des enfants ayant poursuivi leurs études (ASER, 2018; Ramanujan et Deshpande, 2018).

Ce type d'évaluation continue de se développer sur les plans géographique et conceptuel. Pour la première fois, une évaluation dirigée par les citoyens a été menée à titre expérimental en Afghanistan, en 2018 (PAL Network, 2018). Treize pays, rassemblés sous l'autorité du réseau People's Action for Learning, ont

Bien que les évaluations dirigées par les citoyens ciblent habituellement les enfants de moins de 16 ans, une première évaluation ciblant les enfants âgés de 14 à 18 ans a été organisée en Inde (ASER, 2018). Elle portait sur l'interaction entre

les compétences de base et leur application dans la vie courante. En lecture et en écriture, alors que 75% des participants maîtrisaient les compétences de **base**, la moitié à peine ont été capables d'interpréter correctement les consignes d'utilisation d'une solution de réhydratation orale. En calcul, les compétences de base se sont révélées insuffisantes, même pour réaliser des tâches simples de construction ou de service. Entre 25 % et 50 % des personnes interrogées capables d'effectuer des divisions n'ont pas su calculer ou lire l'heure, mesurer des longueurs ou additionner des poids (**figure 8.4**).

FIGURE 8.4 : En Inde, même les jeunes maîtrisant les bases du calcul ne sont pas capables de réaliser des tâches quotidiennes simples nécessaires au travail *Pourcentage de jeunes âgés de 14 à 18 ans capables de réaliser des tâches spécifiques, par niveau de calcul, Inde, 2017*

Calculer des durées

Niveau d'aptitude

Faible Moyen Élevé

Mesurer des longueurs (niveau difficile)

Ajouter des poids

Dire l'heure (heures et minutes)

Mesurer des longueurs (niveau facile)

0

10

20

30

40

50

60

70

80

90

100

GEM StatLink: http://bit.ly/fig8_4 Note : L'enfant atteint le niveau faible si sa compétence se limite à la reconnaissance de nombres à deux chiffres ; le niveau intermédiaire si sa compétence se limite à la soustraction de nombres à deux chiffres ; le niveau élevé si sa compétence se limite à la division d'un nombre à trois chiffres par un nombre à un chiffre. La tâche de mesure des longueurs est décrite comme facile si l'objet est placé au point «0» de la règle et comme difficile s'il est placé ailleurs sur la règle. Source: ASER (2018).

sondage ou les questionnaires utilisés par les différentes enquêtes se retrouvent automatiquement dans **les résultats** obtenus. D'autres **sources**, plus variables à cause de leur échantillon modeste ou d'autres facteurs non statistiques, sont par conséquent moins fiables. Enfin, l'écart temporel généré lorsque **certaines personnes** répondent de manière **rétrospective** augmente le risque d'erreurs à corriger.

de la mortalité infantile s'est mis d'accord sur un modèle d'estimation annuelle de la mortalité des enfants de moins de 5 ans (Alkema et New, 2012) et de la mortalité néonatale dans chaque État membre (Alexander et Alkema, 2018). Le Groupe **interorganisations des Nations Unies** pour l'estimation de la mortalité maternelle a suivi une procédure identique (Alkema *et al.*, 2016).

Le même problème lié à la **multiplicité des sources s'est** posé pour les indicateurs mondiaux de la santé. Le Groupe interorganisations des Nations Unies pour l'estimation

Même s'ils sont utiles pour calculer les taux d'achèvement, ces modèles statistiques sectoriels sophistiqués ne doivent jamais être appliqués de manière **inconsidérée à d'autres**

126

CHAPITRE 8 | CIBLE 4.1 - ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

ENCADRÉ 8.2 :

Le module des apprentissages fondamentaux du MICS 6: une nouvelle source de données sur les acquis d'apprentissage

La sixième série de l'enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF comprend, entre autres nouveautés, un module sur le fonctionnement de l'enfant (**chapitre 12**) et un module sur les apprentissages fondamentaux. Le second vise à évaluer les compétences en lecture et en calcul des enfants âgés de 7 à 14 ans, conformément à l'indicateur mondial 4.1.1 (UNICEF, 2017). Il devrait figurer dans près de 50 enquêtes de la série 6 en cours dès la mi-2018. suite de nombres à observer et à compléter. Les questions se fondent sur les compétences universelles attendues à ce niveau. En lecture et en calcul, on considère que les enfants maîtrisent les fondamentaux lorsqu'ils répondent correctement à l'ensemble des questions de l'évaluation concernée.

Les enquêtes MICS évaluent les compétences d'un enfant choisi au hasard dans chaque ménage. L'évaluation de lecture comprend la lecture d'une histoire, trois questions de compréhension littérale, et deux questions de compréhension inférentielle. Par souci de cohérence et d'adaptation culturelle, le vocabulaire utilisé reprend celui d'un manuel de lecture du pays. L'évaluation de calcul comprend la lecture, la reconnaissance et l'addition de nombres, ainsi qu'une

Les deux premiers rapports des pays ayant choisi d'intégrer le module d'évaluation des apprentissages ont été publiés en 2018. En République populaire démocratique de Corée, près de 95 % des enfants âgés de 7 à 14 ans maîtrisent les bases de la lecture, contre 82% pour le calcul (Bureau central de statistique et UNICEF, 2018). En Sierra Leone, ces proportions atteignent respectivement 16 % et 12 %. Seuls 39% des enfants âgés de 7 à 14 ans étaient capables de déchiffrer des mots dans un récit, et seuls 34 % étaient capables de lire des nombres (Statistics Sierra Leone, 2018) (**figure 8.5**).

FIGURE 8.5 : En Sierra Leona, seul un enfant sur six maîtrise les fondamentaux de la lecture *Pourcentage d'enfants âgés de 7 à 14 ans maîtrisant les bases de la lecture et du calcul, Sierra Leone, 2017*

o. Lecture**b. Calcul**

Addition

Lecture de mots

compréhension

littérale

compréhension

inférentielle

Compétences

de base en lecture

Reconnaissance

de nombres

Lecture Reconnaissance de nombres et réalisation

de suites de nombres

Compétences de base en calcul

GEM StatLink: http://bit.ly/fig8_5 Source : Statistics Sierra Leone (2018).

de référence pour mesurer le biais statistique des enquêtes. Or, aucun équivalent n'**existe** en ce qui concerne le taux d'achèvement domaines. Par exemple, le taux de mortalité maternelle, même élevé, ne concerne statistiquement qu'un petit pourcentage des naissances. À l'inverse, le taux d'achèvement **va de presque zéro** à quasiment 100%, en particulier dans le cycle primaire ou au sein de populations spécifiques. Par ailleurs, les modèles relatifs à la santé s'appuient sur des **observations** empiriques de la mortalité, ce qui n'est d'aucune utilité pour l'estimation du taux d'achèvement. On

notera enfin que les excellentes données administratives sur la mortalité disponibles dans plusieurs pays ont fourni un seuil

Prenant exemple sur ces réflexions, l'équipe de rédaction du *Rapport GEM* a conçu un modèle similaire de calcul du taux d'achèvement, validé les résultats et fourni des exemples d'estimations (UNESCO, 2018). Cette approche présente plusieurs avantages potentiels. La rétropolation des taux d'achèvement des cohortes antérieures donne une vision à long terme de la trajectoire de progression des taux

Le *Rapport GEM* propose une nouvelle méthode de calcul du taux d'achèvement, en rapprochant les données tirées de diverses enquêtes d'achèvement des cycles primaire et secondaire (premier et deuxième cycle) dans un pays donné. Le niveau actuel de l'indicateur peut être estimé par extrapolation à court **terme** à partir de l'ensemble **des données les plus récentes**. Cela permet d'obtenir un résultat plausible, même si la dernière enquête date de plusieurs années, corrigeant ainsi l'un des principaux défauts des estimations fondées sur des enquêtes. Cela évite aussi d'avoir à trancher entre **des** chiffres contradictoires. Plutôt que de prendre les estimations disponibles les plus récentes au pied de

la lettre, cette approche permet de mieux prendre en compte les tendances **et les** évolutions globales provenant d'une multitude de sources de données.

FIGURE 8.6: Le taux d'achèvement de l'enseignement primaire s'est rapidement accéléré au Mali depuis la fin des années 1990 *Taux d'achèvement du cycle primaire réel, ajusté et prévu, Mali, 1983-2019*

Par exemple, le Mali combine les données de cinq enquêtes **auprès des ménages** depuis 2001. Il peut ainsi calculer par **rétropolation** le taux d'achèvement du cycle primaire depuis le début des années 80, et extrapoler la valeur actuelle, alors même que la dernière enquête, qui estimait le taux d'achèvement à 49%, remonte à 2015. Deux méthodes **d'extrapolation** sont envisageables. La première consiste à mesurer l'indicateur du taux d'achèvement, qui cible les jeunes de 15 à 17 ans et induit un taux d'achèvement de 56% en 2018. La seconde tient compte de l'achèvement tardif, **c'est-à-dire** au-delà de 15 à 16 ans, dans le taux global de la cohorte, et génère un taux supérieur d'environ deux ou trois points de pourcentage **(figure 8.6)**.

Prévisions (cohorte)

Prévisions (15-17)

MICS 2015

EDS 2012

Ces résultats sont un premier pas vers l'harmonisation des taux d'achèvement fondés sur des données d'enquête. Il s'agira ensuite de recommander au Groupe de coopération technique d'en faire la méthode de calcul par défaut dans **les** rapports sur l'indicateur thématique 4.1.4. Une fois affinée, cette méthode devrait permettre de calculer le **taux d'achèvement dans des séries de données cohérentes** ventilées en fonction de caractéristiques individuelles.

MICS 2009

EDS 2001

EDS 2006

1983

1985

1987

1989

1991

1993

1995

2001

2003

2005

2007

2009

2011

2013

2015

2017

2019

Ces résultats pourraient également permettre de calculer la proportion d'enfants - et pas seulement **d'élèves** - qui maîtrisent les compétences de **base en** lecture et en mathématiques. Les méthodes de mesure actuelles associent le pourcentage d'enfants scolarisés et le pourcentage d'enfants atteignant le niveau minimum aux évaluations (ISU, 2017a). Avec la nouvelle méthode, **la première** composante serait remplacée par le taux d'achèvement, qui indique le nombre d'enfants qui terminent le cycle primaire ou le premier cycle du secondaire.

GEM StatLink : http://bit.ly/fig8_6 Source : Calculs effectués par l'équipe de rédaction du Rapport GEM à partir de cinq enquêtes auprès des ménages distinctes .

